

VISIT...

LANZAROTE
Caliente.COM



Научный Библейский центр «Апологет»
ЧОУ ВПО Курский институт
менеджмента, экономики и бизнеса



Международный симпозиум
«Путь, истина и жизнь»

Научно-практическая конференция

**«Истина, добро и красота в
постсовременной картине мира»**

Альманах

Выпуск 9

Курск 2014

*Печатается по решению
учебно-методического совета
Курского института менеджмента,
экономики и бизнеса и НБЦ «Апологет»*

Международный симпозиум «Путь, истина и жизнь». Материалы научно-практической конференции **«Истина, добро и красота в постсовременной картине мира».** Альманах. Выпуск 9. Курск. Издательство Курского института менеджмента, экономики и бизнеса, 2014 г., 158 стр.

ISBN 978 -5-93911-099-0

В издании представлены доклады участников конференции **«Истина, добро и красота в постсовременной картине мира»**, проведенной 4-6 октября 2012 года в Курском институте менеджмента, экономики и бизнеса. Конференция организована в рамках Международного симпозиума **«Путь, истина и жизнь»** Научным библейским центром «Апологет» и Курским институтом менеджмента, экономики и бизнеса при участии Курской областной общественной организации общества “Знание” России, Христианского Научно-апологетического центра, фонда «Конкордия», христианского центра «Мирт». Ее проведение явилось логическим продолжением и развитием идей и направлений конференций «Вызов постмодернизма: Есть ли достойный ответ?», «Человек и общество 21 века. Идеи и идеалы», «Время и вечность в науке, религии, культуре» «Семья, воспитание, нравственность и культура в контексте глобализма», «Личность, религия и общество в условиях системного мирового кризиса», «Мировоззренческая обусловленность в науке, образовании, медицине и социальной практике», «Семейные ценности – фундамент гражданского общества», «Картина мира и судьба человека: как смена парадигм в науке и культуре влияет на образ жизни», состоявшихся в Курске в 2005 – 2012 гг.

Издание адресовано преподавателям и студентам высших учебных заведений, религиоведам, аналитикам, социологам и всем неравнодушным к познанию истины.

(С) Авторы, 2014

(С) ЧОУ ВПО МЭБИК, 2014

(С) НБЦ «Апологет», 2014

Содержание

Приветствие

Шаповалов А.И.

6

Философия, религия

Ольховский В.С.

Критерии истины, добра и красоты в постсовременном мире (истина, добро и красота: абсолютные ценности или «дети времени и авторитета»?) •

7

Гуляев А.Н.

Меняющееся сознание в эпоху постмодерна •

15

Лихих Г.А.

Из сетевого окружения на простор сетевых возможностей.

Интернет как феномен эпохи глобализации. Взгляд дилетанта. •

16

Федичкин А.В.

О влиянии понимания истины на регулирование межмировоззренческих отношений в социуме •

21

Спичак А.И.

Есть ли Бог, если не все позволено? К вопросу о нравственности в постсовременной картине мира. •

23

Кучеренко А.В.

Моральные заповеди как проблема соотношения абсолютного и относительного •

24

Шелковая Н.В.

О природе человеческого зла •

26

Обровец В. В.

Савушкин С. П.

О путях и способах познания Истины. Сущность и преимущества целостного образования •

29

Негров А.И.

Вопросы духовности на рабочем месте: введение в духовное организационное лидерство •

31

Невельская-Гордеева Е. П.

Использование логических ошибок с целью сокрытия истины •

34

Кондратова Г.А.

Абсолютные ценности в их человеческом измерении •

37

Прокопьева М.Ю.

Трансформация понятий «истина», «добро» и «красота» •

39

Побережный А.А.

Конструктивная аксиология и ценностное сознание современной эпохи. •

41

Каширский Д.В.

Динамика ценностных ориентаций современной молодежи •

43

Велчев В.

Феномен времени в науке и Библии •

44

Савич И.М.

Информационный дрейф как фактор существования живых организмов •

48

Педагогика, социология

Белозерцев Е.П.

Вековые ценности образования в контексте поиска Красоты, Добра, Истины •

51

Репринцев А.В.

Миссия институтов образования в приобщении молодежи к ценностям Добра, Красоты, Истины •

53

Пархоменко Н.А. Идеалы Добра, Красоты, Истины в контексте поиска новой образовательной парадигмы •	57
Переславцева Л.И. Информационная компетентность будущего специалиста социокультурной сферы в контексте формирования у молодежи ценностей Истины, Добра и Красоты •	59
Пашкова М.И. Ценности Добра и Красоты в семейном воспитании: от традиций этнопедагогики – к реалиям постиндустриальной цивилизации •	60
Булатников И.Е. Этика отношений человека, природы и общества как проблема современной культуры и образования •	63
Панахова С.А. Развивающийся человек в пространстве природной и социальной среды: формирование мышления ребенка в условиях техногенной цивилизации •	65
Ильинская И.П. Искусство в системе средств формирования экологической культуры младших школьников •	67
Анохин Д.Г. Формирование ценностного отношения личности к природной среде в процессе изучения иностранного языка •	70
Коротких М.Н. Ценностное отношение юношества к национальной истории и культуре: диалектика социального и индивидуального •	72
Матренин П.В. Клубные творческие объединения в системе средств формирования ценностного отношения подростков к природе и культуре малой родины •	76
Репринцева Е.А. Инклюзивная образовательная среда как фактор гармонизации отношений общества и лиц с ограниченными возможностям здоровья •	79
Рудская Н.В. Добро и Красота в системе средств формирования социальноценных эмоций старших дошкольников •	82
Рышкова Л.М. Природа в системе средств экологического воспитания трудных подростков: социально-педагогические аспекты •	84
Поздняков А.В. Освоение ценностей Добра и Красоты как предпосылка социальной зрелости старших школьников •	86
Муравьев С.А. Гармонизация отношений человека, природы и общества: философско-антропологический подход •	90
Пашков А.Г. Природа и Труд в системе средств формирования ценностного отношения школьников к окружающей действительности в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского •	92
Меньшикова А.Н. Анализ профессионально-личностных качеств будущего графического дизайнера на основе компетентностного подхода: взгляд и позиция педагога-практика •	94
Сманцер И.Н. Ценности Добра и Красоты в формировании общекультурной компетентности будущего учителя изобразительного искусства •	99

Сущеня Б.Г.

Аксиологические основания организации отношений человека и природной среды •

100

Раздорская О.В.

Мотивация изучения иностранного языка студентами-фармацевтами в контексте профильных дисциплин •

102

Русанова Е.Н.

Патриотизм в свете русской церковной литературы. •

103

Этика, культура

Ольховский В. С.

О христианских критериях оценки произведений искусства в контексте постмодерна •

105

Рыжов В.В.

Красота музыки и творческое развитие личности: к разработке эстетико-семиотического подхода •

108

Бредихин А.П.

Миссия изобразительного искусства в формировании ценностного отношения молодежи к природе и социальной среде •

117

Воробьева О.А.

Идеалы Добра и Красоты в социально-нравственном развитии младших школьников •

119

Гороховская И.В.

Социально-педагогические основы формирования ценностного отношения подростков к природной среде региона: возможности игровых практик •

122

Деева Е.В.

Природа, Добро и Красота в системе средств формирования ценностного отношения старших школьников к малой родине •

123

Шабанова М.Н.

Изобразительное искусство в системе средств формирования ценностного отношения молодежи к региональной художественной культуре •

125

Ахметзянов Л. М.**Грачева Г. В.**

Монастыри мира и их культуuroобразующие функции в обществе •

126

Геллер Г.А.

Семья в системе факторов формирования отношения личности к национальной истории и культуре •

131

Булатникова М.Е.

Компетентностный подход в формировании профессиональной культуры будущего специалиста-психолога •

133

Вершинина Д.А.

Идёте к психологу? Не попадите к шарлатану! •

136

Экономика, право

Зацепин И. И.

Право и Мораль в системе средств социального воспитания юношества •

137

Федорова Е.И.**Федоров А. В.**

Взаимосвязь права и морали в регулировании общественных отношений •

141

Северин-Мрачковская Л.В.

Практика благотворительности и меценатства как направление деятельности социально ориентированного предпринимательства •

143

Авторы

146



Шаповалов Александр Игоревич
Заместитель начальника управления по взаимодействию с
общественными, национальными и религиозными объединениями
комитета внутренней политики Администрации Курской области

Уважаемые участники конференции!

От имени Губернатора Курской области А.Н. Михайлова сердечно приветствую Вас на открытии научно-практической конференции «Истина, добро и красота в постсовременной картине мира».

Это ежегодное мероприятие давно вышло за рамки нашего региона. На дискуссионной площадке подводятся итоги и ставятся задачи в одной из значимых сфер общественной жизни - просвещение и воспитание.

Высокий интеллектуальный уровень конференции поддерживается участием в нем большинства учебных заведений Курской области, представителей вузов из других регионов России.

Современный мир породил немало проблем, с которыми ежедневно сталкивается молодежь. Реальной угрозой для всего мирового сообщества стал терроризм и экстремизм. И в этой связи обращение к великим духовным сокровищам христианства, является главным нравственным ориентиром для ныне живущих.

Наш край уникален своим историческим, духовным и культурным наследием: Серафим Саровский, Феодосий Печерский, икона «Знамение» Курская Коренная, героическая Курская битва. Именно на таких примерах христианского и человеческого подвига нам необходимо воспитывать подрастающее поколение.

Более десяти лет в регионе действует областная целевая программа «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи». Ежегодно программа наполняется новым содержанием, которое находит отражение в системной организации работы от дошкольного до профессионального образования. С 2014 года данная деятельность осуществляется в соответствии с региональной программой «Развитие образования в Курской области».

В свою очередь общественные и религиозные объединения активно участвует в решении социальных вопросов. Совместными усилиями осуществляется благотворительная программа «Мир детства». Ведется пастырская деятельность в домах престарелых и местах лишения свободы.

Не могу обойти вниманием и два уникальных форума, родившиеся на курской земле – «Славянское содружество» и «Содружество православной молодежи», которые объединяют сегодня сотни молодых людей из разных стран мира. Отрадно, что именно куряне несут такую важную миротворческую миссию.

Уважаемые друзья!

Конференция, организуемая Научным библейским центром «Апологет» и Курским институтом менеджмента, экономики и бизнеса прошла непростой путь становления и развития. Стимулом к организации данного форума послужило стремление консолидировать усилия богословской и светской научной общественности в решении проблем современности.

Время показало, что форум стал позитивным примером общественного сотрудничества, направленного на возрождение духовного потенциала граждан.

Позвольте пожелать вам успехов во всех начинаниях, интересных исследований и открытий.

Ольховский Владислав Сергеевич

Критерии истины, добра и красоты в постсовременном мире (истина, добро и красота: абсолютные ценности или «дети времени и авторитета»?)

Предисловие

В секулярных философских словарях и энциклопедиях истина часто определяется формально как соответствие между нашим знанием и действительностью. В христианстве истина сообщается нам как откровение Бога. Определения добра и красоты сильно зависят от мировоззрения.

Вначале как общие определения примем следующие: Истина есть объективное и совершенное (абсолютное), постигаемое рациональным разумом на основе Откровения; Добро есть объективное и совершенное (абсолютное), достигаемое нравственной волей на основе Откровения; Красота есть объективное и совершенное (абсолютное), познаваемое эстетическим чувством на основе Откровения. В этом смысле все три определения не должны меняться со временем или зависеть от авторитетов. Но поскольку на истину претендует и наука, на добро претендует и этика, а на красоту претендует и эстетика, которые в реальных исторических условиях развития науки и культуры меняются с течением времени и развивается даже богословие, в эти понятия (истина, добро и красота) неизбежно вносятся и релятивные элементы относительного, зависящего от человеческого мировоззрения, конфессиональной принадлежности и профессиональности авторов. Для постмодернизма типичен акцент в сторону духовности и заострения борьбы между современной наукой, этикой современного общества и эстетикой современного искусствоведения, с одной стороны и христианского мировоззрения с другой стороны. Кроме того, для постмодернизма характерно такое искажение Писания: человек ищет в Писании «как я могу быть счастливым», а не «как я могу приобрести спасение»; постмодернизм превозносит искаженное мировоззрение, согласно которому в вопросах религии и нравственности логика и разум не применимы; постмодернизм плюралистичен и в то же время главную вину модернизма усматривает в том, что философия и культура не сумели обеспечить как раз единства, интегрированности личности и культуры, расколов человеческий мир, превратив его в царство отчуждения, разлада, враждебных идейных полюсов, между которыми возникло огромное и непреодолимое напряжение; постмодернизм отвергает сциентизм, преувеличивая значимость данных естественных наук; наконец, постмодернизм предлагает многозначные подходы к вопросам об истине и смысле [1].

Кроме того, в вопросе об истине современная наука внесла острый раскол среди исследователей между приверженцами эволюционизма, внесенного сторонниками Ч.Дарвина, и креационистами как сторонниками Божьего творения или в более широком смысле сторонниками Разумного Замысла. Поскольку современной единой этики явно не существует и не может существовать, кое-где (например, в Украине) начала развиваться широко христианская этика, особенно приемлемая не только среди христиан, но и среди приверженцев других

религиозных конфессий, включая даже мусульман. А современная эстетика только сейчас приступает к развитию эстетики на христианской основе (тем более, что среди деятелей искусства, особенно писателей, а также любителей искусства не так уж мало было христиан). И в книгах Библии (среди вдохновлённых Богом авторов имеется около 40 представителей разных общественных классов) имеются места, посвящённые искусству и красоте. Здесь в силу ограниченности времени я остановлюсь о современном состоянии истины в науке и в христианском Откровении. А что касается добра и красоты, подробное рассмотрение отложу на будущее (анализ этих понятий дан мною в моей книге «Путь, Истина и Жизнь», Ассоциация «Дух. возрожд.», Ирпень, 2010, на основе статей, написанных в 1999 -2001 гг.).

Мировоззрением, наиболее органично и согласованно включающим в себя грани Истины, Добра и Красоты, является христианский монотеизм: Бог есть Истина, Добро и Красота. Что говорят об этом Библия и библейское богословие?

ИСТИНА:

1.Христос есть Истина: Я есмь путь и истина и жизнь (Ин, 14:6).

2.Вот что проповедует Христос людям о поисках истины:

Блаженны алчущие и жаждущие правды, ибо они насытятся [Мф, 5:6].

Просите, и дано будет вам; ищите, и найдёте; стучите, и отворят вам;

Ибо всякий просящий получает, и ищущий находит, и стучащему отворят[Мф,7:7-8; Лк,11:9-10].

И познаете истину, и истина сделает вас свободными [Ин, 8:32].

3. Приведём также высказывание:

Человек ищет Истину усилиями своего разума и, не находя её, разочаровывается.

Она предлагается ему его верой, и он принимает её.

А приняв её, он находит, что она удовлетворяет всем требованиям человеческого

разума.[2].

ДОБРО:

1.О том, что Господь благ(ий) и вкладывает в мир только благо (благо отождествляется с добром) говорится во многих местах Библии (см., например, [2 Пар.5:13,7:3,30:9,19; Езд.3:11; Неем.9:17,31; Пс.24:8,33:9, 85:5, 99:5,105:1,11:4,118:68,144:9,17; Иер.33:11; Плач 3:25; Иоил.2:13; Иона 4:2; Наум 1:7; Мф.19:17; Лк.6:35; 1Пет.2:3 и др.]).

2.Христос есть Добро: Он наш Спаситель. Он принёс нам Благоую Весть.

3.Приведём также высказывание апостола Иоанна:

Возлюбленный! не подражай злу, но добру. Кто делает добро, тот от Бога;

а делающий зло не видел Бога [3 Ин.,11].

КРАСОТА:

1. Бог есть Красота : Дело Его – слава и красота, и правда Его пребывают вовек (Пс., 110:3).

2. Вспомним также известное библейское выражение “благолепие святости” (красота святости)

[“the beauty of holiness”] (1Пар., 16:29; 2Пар., 20:21; Пс. 95:9, см. также Пс., 28:2).

3. Соломон указал : Всё соделал Он прекрасным в своё время (Еккл. 3:11).

4. Приведём мысль Ф.М. Достоевского: Красота спасёт мир (из романа «Идиот»).

5. Приведём также мысль Л. ван Бетховена: Мир не был образован случайной встречей гармонично связавшихся атомов; если в устройстве вселенной отображены порядок и красота, тогда есть Бог [3].

6. Наконец, приведём мысль П.А. Флоренского: Бог и есть Высшая Красота, чрез причастие к Которой всё делается прекрасным... Всё прекрасно в личности, когда она обращена к Богу, и всё безобразно, когда она отвержена от Бога [4].

В христианстве всё бытие – это или наш Творец, или Его творение. И не только Сам Творец – это Истина, Добро и Красота, но и человека Он создал по своему образу и подобию, и всё Его творение Он объявил хорошим, т.е. истинным, добрым и красивым (Бытие, 1). Истина, Добро и Красота – это не только абстрактные понятия человеческой культуры (богословия, философии, науки, этики и эстетики), но в первую очередь они существуют (метафизически и онтологически). А что такое противоположные понятия – ложь (равно как и заблуждение), зло и безобразное? Это тоже реальность в нашем мире, а не иллюзия. Но, по нашему мнению, если естественно расширить и обобщить рассуждения Августина [5], они не являются ни первичным бытием, ни сущностью, ни существами, ни вещами, ни предметами. Если бы они были первичным бытием (т.е. существовали бы абсолютно сами по себе), то Бог был бы не всемогущим, если бы они были сотворены не Богом. Тогда где же, откуда же они? И что это такое? Они появляются тогда, когда существо противится Богу. Ложь или заблуждение, зло, безобразное – в той воле, в том выборе, в том намерении, в том движении души, которые вносят искажения установленного Богом порядка в физическом мире вещей и действий, удаляют существа от Бога и ведут к отпадению от Него. Не Бог творит ложь, заблуждение, зло и безобразное, а мы (см. Бытие 1 и 3). Ложь, зло и безобразное среди людей появились после грехопадения, когда вместо деятельности по образу и подобию Бога, первые люди отделили себя от Бога и захотели сами стать богами. А это привело, в свою очередь, к их отделению от природы, друг от друга и разделению внутри каждого человека. Образ Бога был разбит на всех уровнях (нравственном, интеллектуальном, эстетическом, психологическом, социальном,...). И именно большая часть неприятностей и страданий произошла и происходит от отделения от Бога, от природы, друг от друга и деления внутри самих себя: это естественные и справедливые следствия нарушения воли Бога.

Ложь (а также заблуждение), зло и безобразное – это явления вторичные: недостаток или порча соответственно истины, добра и красоты. Если Истина, Добро и Красота могут быть без лжи (и без заблуждения), зла и безобразного, то ложь и заблуждение без истины, зло без добра, безобразное без красоты (и более того, кроме как в

самих истине, добре и красоте – как порча или недостаток или уменьшение истины, добра и красоты соответственно) существовать не могут. И ложь (вместе с заблуждением), и зло, и безобразное паразитируют на истине, добре и красоте соответственно.

Отметим, что, по сути, ложь, заблуждение и безобразное – это частные случаи зла.

Следует учитывать временный, преходящий характер лжи, заблуждения, зла и безобразного: Библия говорит о прошлом, когда на земле не было лжи, заблуждения, зла и безобразного, а также о будущем, когда лжи, заблуждения, зла и безобразного на земле не будет.

Ложь, заблуждение, зло и безобразное действуют по иным принципам, чем Истина, Добро и Красота. Если истина, добро и красота в принципе абсолютны и статичны (в том смысле, что они, будучи величайшими ценностями, не меняются, пока стоит мир), то ложь, заблуждение, зло и безобразное постоянно меняются и заменяются. Более того, такие подделки, как искусно маскируемые ложь, зло и безобразное должны постоянно разнообразиться в пространстве и времени, «развиваться». Для наибольшей соблазнительности ложь, зло и безобразное должны быть «увлекательными» – «увлекательностью» порока, преступления, взбесившейся гордыни.

Для полноты рассмотрения отметим, что в христианстве выделяется такое важное свойство Бога как Любовь, которая существует между Личностями Пресвятой Троицы прежде всех миров и лежит в основе Истины, Добра и Красоты, а также в основе сотворённого мира и венца творения – человека. Бог есть любовь (1Ин. 4:8, 16). Но после грехопадения у человека появился и такой греховный антипод любви как эгоизм (эгоцентризм), который так же, как и ложь, заблуждение, зло и безобразное, является вторичным явлением: это порча любви (по определению в принципе всегда направленной на другую личность и при этом стремящейся к взаимности) переключением её исключительно на самого себя.

В поисках Истины (наука и мировоззрение).

1. Как отвечают на вопрос «Что делает наш разум способным постигать вселенную?» различные мировоззрения. То, что человеческий разум может что-то понимать в природе, – это очевидно для всех. А в том, почему наш разум способен постигать вселенную, уже нет очевидности и единства. Известно высказывание А.Эйнштейна: «Наиболее непостижимо во вселенной то, что она постигаема нами». На вопрос, что же делает наш разум способным постигать вселенную, известно, по крайней мере, три разных ответа [6].

(1) Библейская точка зрения [творение рациональным (вернее, сверхрациональным) Богом]: Бог, сотворивший вселенную, сотворил и человека (человеческий разум) по Своему образу и подобию. И именно поэтому мы можем постигать вселенную и управлять ею по Его воле. Другими словами, вселенная постигаема, потому что Богом предусмотрена корреляция между рациональностью в природе и рациональностью в человеке.

(2) Атеизм (материализм, натурализм) [«творение» иррациональной случайностью] :

Рациональный атеизм, а также позитивизм и как экстремальный случай сциентизм (согласно которому абсолютно всё в природе и человеке можно понять и объяснить только рациональным научным методом) оказываются с самого начала внутренне противоречивыми. Как может человеческий разум постигать вселенную, если нет рациональности в самой основе вселенной? Можно ли не-

рациональную вселенную понять рационально? И хотя некоторые видимый порядок вселенной понимали как то, что видит в продукте слепого случая человеческая рациональность, после Фрейда стало невозможным верить и в то, что даже человек полностью рационален. И сциентизм в принципе оказывается внутренне самоуничтожающейся философией! Поэтому одних ученых (напр., А.Эйнштейна) фактическая постигаемость вселенной ведет к возврату к вере в рациональное творение Высшим Разумом. Другие (адвокаты диалектического и исторического материализма) расширили материализм, включив в него и иррациональные методы познания или ещё более категоричный тезис о необъяснимости рациональными методами (или даже о непознаваемости) некоторых явлений, перейдя по сути в атеистический экзистенциализм или агностицизм. А некоторые (напр., Ф.Капра) пришли к третьему возможному ответу на вопрос, почему вселенная постигаема.

(3) Космический гуманизм «Новой Эры» [вселенная как сознание, как творение нашего разума]: В мировоззрении «Новой Эры» (которое пока представляет невообразимую смесь перекрывающихся течений) фактически постулируется, что человеческая личность – по сути Божественная личность, которая сама творит вселенную. Только наше невежество заставляет нас приписывать миру независимую и абсолютную реальность, И если я не бесильный индивидум, а сердцевина своей вселенной, то я прежде всего нуждаюсь не в раскрытии секретов физической вселенной, а самого себя. Следовательно, истинная духовность состоит в реализации своего собственного потенциала, причём с помощью не только рациональных, но и особых мистических методов. Обычное, рациональное сознание, используемое нами в своей ежедневной жизни, есть только малая часть целого. Согласно мировоззрению «Новой Эры», посредством определенных мистических манипуляций можно выйти за пределы ограниченного опыта рационального сознания и войти в расширенное, космическое сознание, охватывающее всё.

2. Наука и мировоззрение. Наука - это отнюдь не мировоззрение и в ней нет монополии на мировоззрение. Но нередко атеисты пытаются подкрепить своё мировоззрение наукой (особенно естествознанием). Мировоззрение – вкратце это ряд предпосылок, формулирующих наше отношение к окружающему нас миру и к нам самим. И кстати пресловутый «научный коммунизм» в советское время являлся отнюдь не наукой, а одной из форм мировоззрения (предметом которого являлась идеология построения виртуального коммунистического общества).

Любопытно, что есть мировоззрение, признающее только одну форму познания – научную. Называется оно сциентизмом (или сайентизмом). Оно весьма ограничено и имеет довольно мало сторонников: многие признают и другие формы познания: философскую, религиозную, эстетическую, этическую, интуитивную, обыденную, ... Более того, само, собственно, выражение “научное мировоззрение” абсурдно, ибо мир в целом не является предметом одного лишь научного исследования и мировоззренческие вопросы наукой решаться не могут, они просто выходят за рамки научного анализа.

Ряд идеологов считает, что в современной культуре мировоззрение имеет 2 формы – философскую и религиозную. Общепринятого определения философии, равно как и её предмета, не существует. В самом общем виде под философией часто понимают деятельность, направленную на постановку и разрешение наиболее общих вопросов, касающихся сущности знания, человека и мира.

Если сопоставлять науку и философию, то философия обычно претендует на то, чтобы быть методологией и обобщением науки, или метанаукой (наукой о науке, т.е. наукой, обосновывающей науку). И если под основой науки понимать конкретно процесс выдвижения и опровержения гипотез, роль философии при этом будет заключаться в исследовании критериев научности и рациональности. Наряду с этим, обычно считается, что философия осмысливает научные открытия, включая их в контекст сформированного знания и устанавливая их значение. С этим связано одно из старых представлений о философии как о науке наук.

В соответствии со сказанным выше и с [6], философия как форма мировоззрения отвечает на вопросы: “Кто такой человек, зачем он пришел в этот мир, куда он идёт?” и “Что делает тот или иной поступок правильным или неправильным?”. В то же время наука пытается ответить на вопросы, на которые существуют инструменты получения ответа, типа “Как?”, “Почему?”, “Что?” (напр., “Как появился человек?”, “Почему тело человека не может содержать кремний вместо углерода?”, “Каким образом возникла Земля?”, “Как направлена эволюция?”, “Что будет с человеком (в неких конкретных условиях)?”). Соответственно этим вопросам происходило деление предмета философии на основные разделы: онтологию (учение о бытии), эпистемологию (учение о познании), антропологию (учение о человеке), социальную философию (учение об обществе), философию естествознания (учение о формах материальной природы и соответственно о формах её познания) и др.

Философия науки – это особое направление философской мысли, которое устанавливает критерии правильности и правомочности научных суждений и теорий, а также выявляет место и роль, которую наука выполняет в современной культуре. Но её предмет разные философы науки определяют по-разному: иногда философия науки отождествляется с метанаукой, иногда - с попыткой построения идеальной модели науки. Иногда она понимается более узко как социально-психологическое исследование науки или как этический анализ вопросов исследовательской практики. Проблема осложняется ещё и тем, что, кроме общей философии науки, существуют философии отдельных наук (напр., философия математики, философия физики и т.п.) И вопрос об отношениях между общей философией науки и философией отдельных наук остаётся открытым.

Ряд философов 19-20в. (Л.Витгенштейн, Д.Дьюи, М.Шлик, Р.Карнап, К.Поппер и др.) полагали, что задача философии науки состоит в выявлении принципов рационального исследовательского поведения, опираясь на которые можно приобрести основу знаний обо всей действительности и дать науке теоретическую основу для рациональных действий. Однако оказалось, что на пути решения такой задачи философия науки открыла исследователям новые проблемы и ограничения научных знаний. А вопрос о том, что лежит в основе знаний обо всей действительности, так и не получил в человеческой философии чёткого однозначного ответа.

По мнению некоторых исследователей разных мировоззрений, следует отличать “науку фактов”, науку, действительно, ориентированную на непредвзятое изучение мира, от “науки-идеологии”, которая, фактически, занимается тем, что творит и множит мифы, выполняя функцию мировоззренческую. К этому различению добавим следующее: Во-первых, речь часто идёт не о чётко определённой идеологической функции, которую должна выполнять наука [но, кстати, как же определить эту функцию?], а фактически об идеологии примитивно-религиозного типа,

которая, маскируясь под науку и спекулируя на слепом доверии людей ко всему, что имеет титул научности, ведёт борьбу с высокими формами религиозного сознания. При этом используется как бы “двойная бухгалтерия”: критика ее собственных оснований и тезисов объявляется недопустимым мракобесием (как же можно науку критиковать!), а вот эта же псевдонаука считает вполне вправе критиковать религию (ведь она же основывается якобы только на рациональном разуме и абстрактном мышлении человека и к тому же является основой научно-технического прогресса!), хотя при этом же забывается, что наука не в состоянии объяснить ни мировоззрение человека, ни мораль и этику, ни многое другое. Во-вторых, давно прошли времена, когда предполагалось, что наука опирается на “голые” факты, независимые ни от чего, кроме самих себя. Многие уже понимают, что факт, как феномен научного познания, в не меньшей степени формируется теорией: факт усматривается и отыскивается исходя уже из некоторой гипотезы, то есть теоретического “забегания вперед”. Поэтому даже “чистые ученые”, не грешащие идеологическими призывами, никогда не могут быть свободны в своей деятельности от мировоззрения. Ситуацию с “голыми” фактами особенно сильно осложнила квантовая механика, о которой будет сказано ниже.

Если говорить об истории развития науки, то можно проследить, что, как и всё вообще в культуре, наука родилась и встала на ноги в лоне религиозной жизни человека. Такое происхождение имеют и донаучные, преднаучные формы познания мира, такое происхождение имеет и современная европейская (ставшая уже мировой) наука. Однако, как и всё вообще в культуре, наука способна обращаться и против своего первоисточника, уводя людей в дебри самопоклонения.

Теперь – соответствует ли наука реальности? В философии известен термин реализм, обозначающий направление, постулирующее существование реальности, независимой от познающего субъекта. Научный реализм во многом возник как реакция на номинализм, инструментализм, конвенционализм и историзм.

Научный реализм постулирует существование объективной истины, целью научных теорий провозглашается открытие истины, движущей силой научного прогресса – приближение к истине (под истиной мы понимаем полностью адекватное описание реальности). Научные теории, поскольку они истинны, описывают адекватно реальность и сущности, которые постулируются хорошо проверенными теориями, реально существуют.

В неоднородном течении научного реализма наиболее известны три вида: наивный, обычный и критический. Подробно они рассмотрены в [7].

Не всегда в позиции научного реализма можно чётко разграничить обычный и критический научный реализм, так как в научном мышлении всегда уделяется внимание критическому анализу методов познания и самого научного знания с использованием всех логических методов при понимании их ограниченности. Но при достаточной полноте использования логических методов познания, позиция критического реализма лучше защищена от стандартных аргументов, выдвигаемых против реализма (обычного и тем более наивного). Если в первой половине 20в. в философии науки основное внимание уделялось обоснованию научного метода, то в последние десятилетия обсуждаются, в основном, вопросы онтологического статуса объектов, вводимых научными теориями. И при этом оказалось, что проблемы квантовой теории, выявившиеся в результате многолетней

дискуссии Н.Бора с А.Эйнштейном, серьёзно подорвали традиционные формы наивного реализма в науке и оказали (и продолжают оказывать) сильное воздействие не только на физику, но и на другие виды знания и на наше понимание человеческого знания вообще. Дело в том, что (в отличие от классической, не-квантовой физики) на микроскопическом уровне имеется неустранимый индетерминизм, представленный соотношениями неопределённости Гейзенберга, нелокализуемостью ещё неизмеренных частиц-волн и измерениями с дискретным взаимодействием микроскопических объектов и измерительных устройств (напр., излучаются и поглощаются фотоны), а также проблема интерпретации квантовых измерений и, особенно, коллапса волновой функции и др., когда состояние измеряемой системы фактически формируется наблюдателем [7,8]. Эти проблемы, парадоксы и антиномии явились вызовом для философии и поныне приводят к острым дискуссиям (см. [5, пятая ссылка] и [7]). И если большинство физиков согласилось с копенгагенской интерпретацией Н.Бора квантовой механики, то некоторая часть физиков полагает, что А.Эйнштейн был прав в своём утверждении, что квантовая теория (в копенгагенской интерпретации) прямо не описывает реальность. Ещё более обострили ситуацию другие квантовые явления, такие, как парадокс Эйнштейна-Подольского-Розена. Однако, по мнению некоторых идеологов, такие выводы правомочны только в рамках физического описания и даже в таких рамках многие из этих проблем открыты и сейчас, поэтому нет окончательной необходимости экстраполировать их в область философии и богословия с глубокими “революционными” философскими и выводами.

Критический реализм проник и в богословие западно-европейского и американского протестантского мира (в общество учёных, ставших христианскими апологетами, - в работы исследователей М.Polanyi, Т. F. Torrance, J.Polkinghorne, I.Barbour, A.McGrath и др.). Многие из них утверждают, что языки науки и христианского богословия в форме критического реализма достаточно близки для конструктивного диалога между ними в процессе познания познаваемого. При этом философия критического реализма богословия, как и науки, рассматривает наше знание мира как независимую от нас реальность только частично, полагая, что с развитием знания оно в целом успешно приближается к такой реальности, т.е. прогресс и науки, и богословия объясняется рационально. А некоторые, под влиянием квантовой механики, ввели для описания квантового мира положение о реальности, находящейся под влиянием наблюдателя (подробнее см. [7,8]).

Ряд богословов – приверженцев критического реализма (см., напр., [9,10]) полагает, что критический реализм в науке и богословии рассматривает реальность в форме ряда слоёв, несводимых друг к другу (в том числе более сложные слои никак не сводятся к более простым). Каждый слой реальности анализируется и в науке и в богословии согласно своей рациональной методике, которая несводима (не “редуцируется”) в целом к другим рациональным методикам (как, например, в естествознании методика биологической реальности несводима в целом к физической или физико-химической методике, а богословие индивидуального Божественного откровения несводимо в целом к богословию истории Писаний или к богословию проповедничества). При этом же некоторые современные богословы полагают, что принцип дополнительности, открытый Н.Бором в квантовой механике, может быть распространён и на соотношение дополнительности научного и богословского знания: богословское и научное знание не только

не противоречат друг другу, и не отделены друг от друга абсолютно, но и дополняют друг друга, ибо Бог сотворил природу и её законы, которые изучает наука. Сама же тема взаимосвязи науки и богословия требует отдельного рассмотрения.

3. Три парадигмы в современной науке. Теперь перед изложением своей позиции в отношении проблемы сосуществования доктрин эволюционизма и креационизма в науке предварительно коснусь некоторых вопросов развития современной науки, которые, на мой взгляд, позволяют осветить эту проблему.

Если предметы естествознания (физики, химии, биологии, геологии, астрономии и др.) ограничены только естественными явлениями и процессами, то предметы других наук включают в себя также искусственные явления (артефакты) и процессы как порождения человеческого разумного замысла (это археология, медицина, история, психология, криминалистика, а также экономика, политология (т.е. политика как наука) и даже математика, информатика, кибернетика). Есть и науки, занимающиеся изучением проблем происхождения Вселенной, биологической и духовной жизни. В этих трёх разных группах наук с разными предметами исследований сейчас полноправно сосуществуют три разных класса парадигм научных исследований (подробнее о парадигме, введенной Т.Куном, см. 4-ю ссылку в[6]): (1) класс парадигм поиска законов функционирования естественных процессов, (2) класс парадигм внедрения человеческого разумного замысла в естественные процессы и (3) класс парадигм поиска механизмов происхождения Вселенной и жизни (у христиан и представителей монотеистических мировоззрений и близких к ним – вместо термина «происхождение» используются термины «Творение сверхъестественным Творцом (Богом)» или «Разумный Замысел»).

При этом эти первые два класса парадигм начинают уже перекрываться: например, в квантовой механике было обнаружено, что состояние измеряемой системы нередко фактически формируется наблюдателем [8], т.е. человеческий разумный замысел активно влияет на ход наблюдаемых естественных процессов! А в третьей группе наук, имеющей дело с проблемами происхождения, давно идут острые дискуссии парадигм разной мировоззренческой направленности, которые уже захватывают и науки второй группы (и не только экономику, политику и социологию, но и даже математику, информатику и кибернетику). Дискуссии между сторонниками разных парадигм обостряются, помимо путаницы с разными классами парадигм, и кардинальной несовместимостью их мировоззрений, приняв особо острую форму между эволюционистами и креационистами.

А если перейти к теологии (богословию), которая есть, коротко говоря, рациональная интерпретация сверхъестественного и его взаимодействия с человечеством и давно признана наукой в ряде стран Европы, а в Украине с 2002г. (хотя и чисто формально), то атеисты и агностики попросту не принимают её в качестве науки.

Переходя к математике, напомним из [6,11]: строго говоря, предметом математики являются системы точно сформулированных аксиом, а методология математики состоит в извлечении логических выводов из заданных аксиом. Хотя математик К.Гаусс называл математику “королевой наук”, некоторые философы считают математику как не-фальсифицируемую экспериментально, т.е. не наукой по Попперу [11]. А.Эйнштейн утверждал, что “насколько за-

коны математики относятся к реальности, настолько они не определённы; а насколько они определённы, настолько они не относятся к реальности”. В философских дебатах одни математики считают, что математика творится (как в искусстве), другие – что математика открывается (как в науке). Эти свойства математики убедительно объясняет христианское богословие как свидетельство того, что рациональное мышление человека отражает рациональность законов природы, поскольку Бог предназначил человека управлять природой. В последние годы среди математиков начало явно распространяться мнение о том, что математика уже стала и ветвью естествознания (теоретический физики) - см., напр., [12]. И к известному высказыванию Галилея (по-латыни): “Il libro della natura è scritto in lingua matematica” (“книга природы написана математическим языком”) [13], можно добавить, что в теории квантовых столкновений и теории дисперсионных соотношений математический принцип аналитического продолжения S-матрицы столкновений в комплексную плоскость энергий (импульсов) и наличия ряда аналитических свойств S-матрицы входит наряду с физическими принципами в исходные положения этих теорий (см., напр., [12, первая ссылка]).

4. О науке и лженауке. По проблеме размежевания науки и лженауки, часто затрагиваемой в постсоветской науке и философии, отмечу: (1) В истории науки разных стран все попытки найти необходимые и достаточные методологические условия для разделения подлинной науки и лженауки (псевдонауки), потерпели неудачу, а философы науки уже давно поняли, что вопрос не в том, научна ли теория, а в том, верна ли она и подкрепляется ли свидетельствами [14].

Создание в РАН и НАНУ комиссий по борьбе с лженаукой вольно или невольно копирует историю советской науки в борьбе с генетикой и кибернетикой как «буржуазными лженауками». Высказывание В.Л.Гинзбурга в одном из своих интервью о том, что “лженаука – это утверждение, которое противоречит твёрдо установленным научным данным”, не даёт по сути абсолютно чёткого размежевания между ними и явно относительно (как, кстати, и все научные истины). На мой взгляд, в действительности, лженаукой следовало бы называть деятельность, имитирующую науку на основе заведомо ложных сведений и на явном игнорировании или искажении фактов, противоречащих построениям автора теории. В истории науки (в частности, эволюционистской доктрины) известны два случая прямого научного подлога (явной фальсификации наблюдаемых данных), что можно квалифицировать именно как лженауку: (1) подделка Э.Геккелем данных эмбриогенеза как отражения онтогенеза (об этом говорится в [15] так: “Биогенетический закон (теория рекапитуляции) полностью разрушен и в 50-е годы он был полностью исключён из учебных пособий; по существу, он перестал быть предметом научных диспутов ещё в 20-е годы”) и (2) явный артефакт Т.Д.Лысенко о скачкообразном зарождении одного вида в недрах другого (при использовании ложного “учения” О.Б.Лепешинской для теории зарождения одного вида “в теле” другого). А в истории советской науки известен термин «лысенковщина» – условное наименование политической кампании в СССР (с середины 30-х до начала 60-х годов), вылившейся в преследование генетиков и отрицание генетики [16].

Вопрос о том, является ли та или иная теория научной или ненаучной, просто уводит в сторону от сути. На самом деле, нам важно узнать не то, научна ли теория, а то, истинна она или ложна, обоснованна или бездоказательна, достойна нашего доверия или нет [17].

5. Об эволюционизме (точнее, макро-эволюционизме в науке). Первый известный вариант эволюционистской доктрины был предложен в биологии Ч.Дарвином 150 лет тому назад. Как теория микро-эволюции (внутривидовой, и возможно, внутривидовой) с учётом естественного отбора как одного из движущих факторов, она была принята научным сообществом для частичного описания биологической реальности. Но как теория прогрессивной макро-эволюции (с общим предком и с усложнением организмов от простейшего одноклеточного организма к сложным многоклеточным), она до сих пор остаётся недоказанной гипотезой. В истории эволюционизма массово возникали альтернативные и неодарвинистские теории: синтетическая теория эволюции, теория системных мутаций Гольдшмидта, теория прерывистого равновесия Стэнли-Элдриджа, теория нейтралистской эволюции Кимуры, Джукса и Кинга, варианты номогенеза (Берг, Вавилов (Н.И.), Любищев, Мейсен), теория скачкообразной эволюции Алтухова, теория мозаичной эволюции Воронцова, и т. д. Все они гипотетичны, во многом не-проверяемы и бездоказательны, как и классический дарвинизм, противоречат друг другу, и далеки от описания всех наблюдаемых фактов.

Укажу на самые главные факты, свидетельствующие против доктрины прогрессивной макро-эволюции [17]:

(1) не известен ни один бесспорный научный факт ни в подтверждение доктрины прогрессивной макроэволюции, ни в подтверждение спонтанного самозарождения биологической жизни;

(2) доктрина прогрессивной биологической макро-эволюции явно не согласуется с ростом энтропии по второму закону термодинамики;

(3) имеется непреодолимая для любой макро-эволюционной доктрины пропасть между человекообразными обезьянами и людьми, якобы происходящими от общего предка. Эта пропасть, состоящая в наличии духовной жизни (разума с абстрактным мышлением и языком с грамматическими правилами, а также воли и духовных чувств) у человека и в полном отсутствии духовной жизни у человекообразных обезьян. Такой факт подметил А.Эйнштейном, и он же указал, что все материалистические эволюционистские теории вошли в стадию явного упадка и заката. А Дарвин в 1871 г. изложил такой свой взгляд на проблему происхождения человека, сведя антропогенез к своей эволюционистской биологии: показав только на биологических и морфологических примерах близкое родство человека с высшими антропоидными обезьянами, он попытался научно объяснить движущие силы антропогенеза, исходя из теории отбора, полностью проигнорировав духовную пропасть между ними [18]. Этот факт полностью был проигнорирован и всеми неодарвинистами.

Что касается п.2, то ряд эволюционистов считает, что конфликт между эволюцией и энтропией снимается тем, что земля – открытая система и поступающей от солнца энергии достаточно для того, чтобы стимулировать универсальную эволюцию на протяжении огромного геологического времени. Но такая гипотеза игнорирует то обстоятельство, что приток тепловой энергии в открытую систему прямо приводит к росту энтропии (а следовательно, и к уменьшению функциональной информации) в этой системе. А главное, ни одна система, открытая или закрытая, не может без источника информации увеличивать сеть информации. И применение второго закона термодинамики к практически замкнутой системе «солнце + земля» ясно указывает, что ненаправленная и содержащая много калорийности (энтропии) энергия пищи, воды, воздуха и сол-

нечного излучения может только обеспечить генетически запрограммированное развитие живых организмов до их взрослого или зрелого состояния, и никак не может увеличить упорядоченность и сложность живых организмов ни генетически, ни в зрелом состоянии. И только благодаря предварительной генетической информации возможен временный рост порядка любого живого организма. И в открытой системе биосферы все без исключения типы живых организмов и все индивидуальные живые организмы (после временного роста и развития при взрослении последних) подвержены старению, биологической деградации и умиранию, в соответствии с 2-м законом термодинамики.

Чтобы воспрепятствовать росту энтропии вследствие притока большого количества тепловой солнечной энергии в земную биосферу, избыток которой может разрушать, а не строить организованные системы, потребовалось бы введение дополнительных гипотез – о биохимическом информационном коде, предопределяющем ход гипотетической макро-эволюции земной биосферы, о глобальном сложном конверсионном механизме превращения входящей энергии в работу по самовозникновению простейших воспроизводящихся клеток и дальнейшей эволюции от таких клеток к сложным органическим организмам и о сложном и точном механизме контроля биохимических и генетических процессов, которые неизвестны науке (см., напр., [19]).

Некоторые эволюционисты питают надежды на самоорганизацию материи типа открытых в синергетических процессах. Но известно, что все конкретные макроскопические системы с известной историей образования, обладающие более высокой степенью упорядоченности чем окружающая среда, были созданы не путём редких случайных флуктуаций, а под прямым воздействием внешних сил или в результате бифуркаций, обусловленных нелинейностями и внешними влияниями в открытых системах (см., напр., [20]). Так какие же внешние силы создали первые биологические объекты!? И, кроме того, И.Пригожин отрицал, что открытые им процессы локального уменьшения энтропии смогут объяснить происхождение живого из неживого: «К сожалению, принцип упорядочивания (в неизоллированных системах) не может объяснить формирование биологических структур» [21].

Эволюционисты так и не смогли объяснить, как природные процессы могли привести к появлению биологических систем, заключающих в себе огромное количество закодированной генетической информации. Происхождение этой информации остаётся загадкой для любого из натуралистических эволюционных учений. И не удивительно, что в последние годы заметно возросло число научных исследований, посвященных критике (нео)дарвинистских эволюционных теорий [17,22-24].

В отличие от более масштабных проблем науки [22,23], проблема сопоставления доктрин макро-эволюции и сверхъестественного творения показалась самой простой многим идеологам и политикам для выбора в пользу т.н. «научного атеизма». Почему? Да потому, что в отличие от сложных философских, логических, физико-математических, генетических построений и доказательств, эволюционистская биология кажется многим идеологам, политикам и чиновникам наглядным обоснованием атеистической методологии в естествознании при поверхностном обобщении макро-эволюции на всю науку. Именно поэтому дарвинизм и эволюционизм в биологии послужил основой социального дарвинизма и поддерживается многими политиками (начиная с коммунистов-марксистов-ленинцев и нацистов и

кончая современными политиками – вспомним резолюцию ПАСЕ “Опасности креационизма в образовании” № 1580 от 4.10. 2007г.). Некоторые идеологи утверждают, что социальный дарвинизм – это лишь попытка некоторых политиков и идеологов экстраполировать искажённую и узкую трактовку естественного отбора в человеческую культуру, что по сути не связано с биологической эволюцией и не имело ничего общего с Дарвином. Но так ли это? В своё время и нацисты, и коммунисты были уверены, что эволюция, направляемая естественным отбором, – это факт, что вся жизнь спонтанно развивалась от низших форм к высшим, и что промежуточные звенья как менее совершенные естественно уничтожались. И более того, естественному отбору целесообразно способствовать, и именно поэтому одни ввели политические меры для истребления инвалидов, евреев, цыган и негров, считавшихся ими «недоразвитыми», а другие ввели идею насильственной революции, в ходе которой более сильные и организованные свергают слабых и менее организованных. Всё это было неизбежным и естественным последствием взгляда на историю сквозь призму дарвиновских идей. Более того, труды Дарвина сыграли огромную роль в обращении таких теоретиков, политиков и идеологов к атеизму, предложив миру якобы «научное» основание для отрицания Творения, а вслед за этим и Творца. О «научности» эволюции и «не-научности» креационизма говорят и современные упрощенцы в политике, социологии и образовании! В (1Кор3:19) сказано: мудрость мира сего есть безумие перед Богом и это действительно безумие заменять истину Божию ложью и поклоняться и служить твари вместо Творца (Рим.1:25).

6. О доктрине Творения (Разумного Замысла). Доктрина Творения, или креационизм, или доктрина Разумного Замысла, – это область науки, занимающаяся процессами происхождения вселенной, биологической и духовной жизни на основе гипотезы Разумного Замысла Сверхъестественного Творца. Идея Разумного Замысла во вселенной, в природе и жизни всегда присутствовала в человеческой культуре, науке и философии со времён античности. А в последние лет 40-50 под влиянием научной критики дарвинизма и неodarвинизма, развития генетики, развития космологии, развития теории Большого Взрыва, открытия антропного принципа в физике и вообще развития науки началось возрождение и бурное развитие в науке идеи Разумного Замысла, которая смыкается с теорией Творения на основе принципа дополнительности (открытого в квантовой механике) науки и библейского богословия [23,24].

Находятся и такие представители философии науки, которые считают, что фактически научного креационизма не существует, потому что практически во всех международных и даже национальных научных изданиях не публикуют явно работ в области научного креационизма, а публикуют их почти исключительно в научно-популярных и христианско-апологетических изданиях. Но это происходит почти всегда с зарождающимися областями науки, и число профессиональных научных работ в области научного креационизма медленно, но неуклонно возрастает (например, появились монография Р.Юнкера и З.Шерера и книга М.Бих (M.Behe) по биологии, статья В.С.Ольховского в международном научном журнале «Физика живого» о научном сопоставлении доктрин креационизма и эволюционизма, статья Е.Веферса (E.Wefers) с сотр. и статьи В.С.Ольховского (V.S.Olkhovsky) с сотр. по ядерной хронометрии в международных ядерно-физических изданиях и др., указывающие на явно более молодой возраст вселенной (см. [24]) и др.).

Является ли доктрина Творения (Разумного Замысла) научной? Многими атеистами-учёными и философами утверждается, что теории разумного замысла (креационные теории) ненаучны по определению, ибо они не дают объяснений через законы природы, говорят о ненаблюдаемом, не поддаются проверке, не основаны на эксперименте, не являются опровержимыми, не обладают предсказательностью, не объясняют никаких механизмов и т.д. В [6] рассмотрена несостоятельность всех этих утверждений по порядку и детально.

Уже есть конкретные положительные результаты, свидетельствующие о научных преимуществах теории Разумного Замысла: 1) В реальности сотворения убеждают научные указания о конечности возраста вселенной (вселенная имела начало и устремлена к своему концу). 2) Тончайшая настройка всех физических сил, констант и космических параметров делает возможным существование органической жизни и высшего творения Бога - человека (т.н. антропный принцип). Если изменить хотя бы одну из четырех сил (тяготение, электрические и магнитные, слабые и ядерные) всего на 1-3% в большую или меньшую сторону, не будет нужного для органической жизни количества углерода и других элементов. А если изменить массу и заряд электрона даже на несколько долей процентов, то жизнь в воде и на земле станет невозможной (если бы соотношение массы электрона к массе протона было бы немного больше или меньше, молекулы воды не могли бы образовываться). И т. д. 3) Основанная в США дорогостоящая программа SETI (Search for Extra-Terrestrial Intelligence) не свидетельствует о разумной жизни вне Земли, поскольку ни один приходящий из космоса радиосигнал не содержит признаков наличия кода. А вот генетическая информация, которую несет ДНК каждого живого организма, являет собой такой сложный код, что свидетельствует о Разумном источнике, а не о случайном спонтанном самозарождении в неживой материи. Поражает и степень эффективности обработки, перезаписи и хранения этой информации. В частности, генетическая информация в ДНК может считываться только посредством ферментов, информация для создания которых тоже закодирована в ДНК, и, наконец, генетический код обладает жизненно необходимой системой контроля, в свою очередь закодированной в ДНК. 4) Все данные истории, психологии и антропологии свидетельствуют о том, что без общения, в духовном одиночестве ни одна человеческая личность не может устойчиво существовать, и в течение не слишком долгого времени деградирует. Есть сказание о том, что прусский король Фридрих II провел небольшой эксперимент над новорожденными детьми. «Контрольную группу» младенцев забрали у матерей и передали служанкам сразу после рождения. Служанкам было приказано осуществлять лишь самый общий и необходимый уход за ними — кормить, купать, но не разговаривать с детьми. Фридрих хотел знать, на каком языке заговорят младенцы, которые никогда не слышали человеческой речи. Дети не только не заговорили, но и, по сказанию, умерли в раннем возрасте. Также бывали случаи, когда маленькие дети попадали в стаи животных, а по уровню развития и возрасту не отличались от животных. Впоследствии восстановить в «мауглях» и «тарзанах» разумное никому не удалось. Это подтверждает идею, что человек не может существовать без духовного содержания. А в то же время генов, отвечающих за духовность, никто еще не открыл... 5) Знаем, что мысль связана с материей мозга. Но никто не знает, как устроен механизм, обеспечивающий мыслительный процесс, отражающий объективную действительность в понятиях, суж-

дениях, умозаключениях. «Если мое мышление полностью детерминировано движением атомов мозга, то у меня нет никаких оснований полагать, что мои убеждения верны», — утверждал английский эволюционист Дж. Холдейн. Отсюда следует вполне естественный вывод о том, что человеческий разум является отражением высшего разума. Для образности можно сравнить мозг с винчестером компьютера, а ДНК — с программным обеспечением, софтом или кодом и т.д..

Итак, доктрина макро-эволюции биологически живого, и доктрина Разумного Замысла (Творения) обе формально научны, но включают в себя явно и мировоззренческие метафизические положения. Их сравнение должно проводиться, в первую очередь, по всему спектру научных (рациональных) методов, включая не только естествознание, но и генетику, и историю, и логику с учётом абдукции. Принцип же абдукции, несомненно, указывает на то, что явно предпочтительнее оказывается доктрина Разумного Замысла.

Если же ввести в образование и науку дисциплину антропология, которая ныне является предметом философии и богословия, многих естественных и гуманитарных наук (от физики, анатомии и биологии до социологии, политики и юриспруденции) [25], то это позволит более правильно урегулировать отношение в человеческой культуре к проблеме сосуществования обеих доктрин.

Поразительно, что, несмотря на объективное существование в разных науках трёх разных классов парадигм, государства, называющие себя христианскими, препятствуют демократическому изложению этих трёх классов парадигм в системе образования и не допускают на государственно-академическом уровне открытых конференций-дискуссий между эволюционистами и креационистами. Современное состояние философии науки, с позиций этой статьи, свидетельствует о том, что позиция критического реализма позволяет гораздо лучше приблизиться к реальности, особенно в области проблем происхождения вселенной и жизни, если проводить критический анализ максимально полной совокупности научных данных и не ограничиваться метафизически одной лишь натуралистической (атеистической) идеологией, а привлекать и другие идеологии [в первую очередь, идеологию Творения (Разумного Замысла)] и сравнивать результаты применения разных идеологий с использованием приёмов критического мышления, основанных на всех известных методах современной логики, включая не только законы аристотелевой логики, дедукцию и индукцию, но и методы разрешения парадоксов и антиномий, принцип дополнительности, абдукцию Пирса, теоремы Гёделя и др.

7. О начинающемся возврате постмодернистской науки и философии к христианству. Всё сказанное выше свидетельствует о том, что в силу ряда преимуществ научные работы с мировоззрением Творения или Разумного Замысла уже начали публиковаться в профессиональных научных изданиях (см., напр., [17,24]). Кроме того, растёт критика макро-эволюционизма профессиональными учеными — как физиками (А.Эйнштейн и др.), так и биологами (М.Д.Бехе и ряд др.), а также присоединяется к критике сциентизма и постмодернизма. Более того, постмодернизм усматривает и то, что в период модернизма философия и наука не сумели обеспечить единства, интегрированности личности и культуры, расколов человеческий мир, превратив его в царство отчуждения, разлада, враждебных идейных полюсов, между которыми возникло огромное и непреодолимое напряжение, которое наука и христианство призваны ликвидировать [1,26].

Библиография

1. <http://www.word4you.ru/publications> (источник газета "Протестант" с 2000г.); www.meeknessandtruth.org (Давид Гайслер «Проблемы и Тропы к Евангелию в Мире Постмодернизма»); filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000197/st114.shtml (Главные установки и идеи постмодернизма ("проект постмодерна")); www.reformed.org.ua/2/181/7/McGrath/ (Алистер МакГрат, "Введение в христианское богословие").
2. Ю.Мартир, из Первой Апологии, 2 в.н.э.
3. F.Kerst, Beethoven, the Man and the Artist, as Revealed in His Own Words, N.Y.:Dover,1964 -1965, p.104.
4. П.А.Флоренский, Столп и утверждение Истины, т.1(II), М.,изд."Правда",с.586.
5. Бл. Августин, Энхиридион или о вере, надежде и любви, Киев, Уцимм-Пресс-Иса, 1996.
6. В.С. Ольховский, Как соотносится наука с христианством, атеистическим сциентизмом и мистицизмом «Новой Эры», в альманахе Человек и христианское мировоззрение, 1998, Симферополь, вып.3, с.244-251; В.С.Ольховский, Наука и мировоззрение (как наука соотносится с христианством, «научным» (рациональным) атеизмом и космическим гуманизмом «Новой Эры»), Симфер., 2002, www.scienceandapologetics.org ; В.С. Ольховский, Наука и вера, Научно-апологетический вестник AD NOTEM, Симфер., 2003, N2, с.4-16; В.С.Ольховский, О знании, истине и вере, в альм. Чел. и христ. мировоззр.,2003,Симфер., вып.9,с.30-38; В.С.Ольховский, О роли парадоксов и антиномий в человец. мышл., в альм. Чел. и христ. мировоззр.,2003, Симфер., вып.10,с.107-110; Л.С.Емельянова, В.С.Ольховский, О проблемах развития мировоззренческого и научного мышления в нынешнем цивилизованном государстве, в альм. Человек и христ. мировоззр., 2007, Симфер., вып.12, с.139-142.
7. В.С.Ольховский, О современном состоянии философии науки и о критическом научном реализме, пленарное выступление, в альм. Междунар.симпозиума „Путь, истина и жизнь”, вып.5, Курск (Россия), 2010, с.12-20.
8. В.С. Ольховский, О детерминистическом и случайном (статистическом) описаниях в науке и о совместимости обоих с библейским мировоззрением, в альманахе Человек и христ. мировоззрение,2000,Симф.,вып.5,с.362-370.
9. J.Polkinghorne,Reason and Reality:The Relationship Between Science and Theology,Trinity Press Internat.,Philadelphia,1991.
10. A.I.McGrath, The science of GOD,T&T Clark International, London, 2004, pp. 139-152.
11. <http://en.wikipedia.org/wiki/Mathematics> .
12. Н.Н.Боголюбов, Б.В.Медведев, М.К.Поливанов (редакторы), Дисперсионные соотношения, статьи в сб. Проблемы современной физики, 1957, №2; В.И.Арнольд, Что такое математика?, М., изд-во МЦНМО, 2008, стр.3.
13. G.Galilei, Il Saggiatore, 1623.
14. Сб.Гипотеза Творения. Научные свидетельства в пользу Разумного Создателя, под ред. Дж. Морленда, ХНАЦ, Симферополь, 2000 (рус. перевод с Америк. изд. 1994г.); ч.1, гл.2 (Стивен Мейер).
15. K.S.Thompson, Ontogeny and Phylogeny Recapitulated, American Scientist, 1988, May-June, v.76, p.273.
16. В.Я. Александров, Трудные годы советской биологии: Записки современника. СПб.: Изд. "Наука", 1993 .
17. В.С. Ольховский, в альманахе Сотворение, Москва, изд. «Паломник», 2002, вып.1, с.35-67; В.С. Ольховский, Физика живого, 9(2001), №1,с.108-121.
18. Ч. Дарвин, Происхождение человека и половой отбор, Соч, М., 1953, т.5.
19. H.M.Morris and G.E.Parker, What is Creation Science ?, Creation-Life Publishers, 1982.
20. И.Пригожин, И.Стенгерс, Порядок из хаоса, «Прогресс», М.,1986; Г.Николис,И. Пригожин, Познавание сложного, «Мир»,М.,1990.
21. I.Prigogine,G.Nicolis and A.Babloyants, Physics Today, 25(11):23(1972).
22. R. Macnab, CRC Critical Reviews in Biochemistry, 5 (1978)291; P. S. Moorhead and M. M. Kaplan, eds., Mathematical Challenges to the Neo-Darwinian Interpretation of Evolution, Philadelphia: Wistar Institute Press, 1967;
23. В.С.Ольховский, Семь серьёзных проблем и две загадки науки как девять чудес бытия и их роль в мировоззренческом выборе, в альманахе Человек и христианское мировоззрение, 2007, Симферополь, вып.12, с.230-233.
24. Р.Юнкер, З.Шерер, История происхождения и развития жизни, изд-во «Кайрос», С.-Пб.,1997; M.J.Behe, Darwin's Black Box. The biochemical challenge to evolution, the Free Press, 1996; В.С. Ольховский, Сопоставление постулатов веры эволюционизма и креационизма в свете современных научных данных, (Physics of the Alive) Физикаживого, 9(2001), №1,с.108-121; Wefers E., Bosch F., T. Faestermann T. et al, Observation of bound-state β -decay of bare ^{187}Re using magnetic analysis, Nucl.Phys., A626(1997), pp.215-222; V.S.Olkhovsky, Is it essential for nuclear chronometry of astrophysical processes to consider the decay of the excited radioactive nuclei , in: Atti dell'Accademia di Pericolanti, classe di scienze fis. mat. e naturali, Università di Messina, 1998, v.LXXVI, pp.59-68; V.S.Olkhovsky, Influence of excited radioactive nuclei for results in large-scale nuclear chronometry, in: Nuclear Physics at Border Lines(Proc.of Internat.Symp.,Lipari (Messina), Italy,21-24 May 2001), World Scientific,2002,pp.244-247; V.S.Olkhovsky, M.E.Dolinska and N.L.Doroshko, About the necessity of the modification of the nuclear chronometry methods in astrophysics and geophysics, Вопросы атомной-науки и технологии (Харьков), N3 (2009), стр.9-14; Vladislav S.Olkhovsky and Marina E.Dolinska, On the modification of methods of nuclear chronometry in astrophysics and geophysics, Central Eur. J. Phys., 2009, DOI: 10.2478/s11534-009-0074-0 (online).
25. Л.С.Емельянова, В.С.Ольховский, Об антропологии и о том, кем она занимается, в альм. Междунар. симпозиума „Путь, истина и жизнь”, вып.3, Курск (Россия), 2008, с.211-218.
26. Вольфганг Вельш, Наш постмодерный модерн, пер. з нім. А. Л. Богачова, М. Д. Култаєвої, Л. А. Ситніченко. — Київ: Альтерпрес, 2004.

Меняющееся сознание в эпоху постмодерна

ПОСТМОДЕРН, ПОСТСОВРЕМЕННОСТЬ (лат. post — после и modernus — современный) — одно из основных понятий современной социологической теории, обозначающее отрезок исторического времени, хронологически начинающийся с периода подрыва основ индустриального строя и простирающийся в будущее.

Постмодерн — социологическая, историко-философская концепция восприятия мира в эпоху постиндустриализма, опирающаяся на недоверие к традиционным реалистическим концепциям, к истинности отражения реальности человеческими органами чувств.

Вначале попробуем разобраться в некоторых вопросах. Кто такие Мы и в какую эпоху мы живем? Насколько мы, а точнее наши органы чувств совершенны для восприятия окружающего мира и осознания его? Какой человек в этом отношении более совершенен: современный или первобытный?

Для современного человека характерно обладание пятью органами чувств, тогда как утверждают некоторые ученые, у первобытного человека их было около трехсот! У нас даже не хватит фантазии придумать и половины вариантов для объяснения этого феномена. Человеку свойственно преобразовывать мир, делать его более комфортным для себя. Кроме изменения человека, когда в новых условиях могут появиться новые органы для выживания и органы чувств, изменится его сознание: его отношение к миру и самому себе. Так у кого было больше возможностей для быстреего познания и преобразования мира, делая его более совершенным?

Споры ведутся не только вокруг самого понятия «постмодерн», но и хронологии связанной с ним. Понятие «постмодерн» не имеет позитивного определения и возникло для обозначения периода, открывающегося с преодолением социального порядка, называемого «модернити», которым неоднократно обозначали самые разные исторические эпохи.

В числе основных черт постмодерна называются следующие:

- Освоение нового способа мышления вне традиционной оппозиции понятий: целое-часть, субъект-объект, центр-периферия, реальное-воображаемое;
- Отказ от систематизации, от попыток построить стройную систему окружающего мира;
- Отрицание противопоставления «субъект-объект»;
- «Смерть» субъекта, который перестает быть центром познания, открытие возможности философствования без субъекта.

Впервые термин «modernus», т.е. современный, был использован христианскими теологами еще в 5 веке для противопоставления новой исторической эпохи языческим обществам Средиземноморья.

Вторично понятие «модернити» было использовано в эпоху Просвещения для подчеркивания различий между формирующимся индустриальным строем и феодальными порядками; в этом случае к эпохе «модернити» оказались причислены европейские общества начиная с конца 17 века. Соответственно и понятие «постмодерн» применяется для подчеркивания разрыва человечества со ставшей традиционной эпохой.

В силу этого оно не обладает внутренней хронологической определенностью и может использоваться исключительно широко. В научный оборот оно вошло в середине 50-х годов одновременно в различных сферах социальной теории. А. Тойнби обозначил им этап, открытый окончанием 1-й мировой войны, а позднее отодвинул его границы далее в 19 в.

В 50-е годы Ч. Райт Миллс и П. Дракер предпочли обозначить формирующееся социальное состояние не как «postmodernity», а как «post-modern order». Периоды постмодерна и модернити в современной науке рассматриваются как альтернативные. Черты, приписываемые эпохе модернити, например динамизм, схожи с характеристиками индустриального общества. Динамизм, порожденный модернити, переносится и на описание периода постмодерна.

Постмодерн определяется как эпоха, характеризующаяся резким ростом культурного и социального многообразия, отходом от ранее господствовавшей унификации и от принципов чистой экономической целесообразности, возрастанием многовариантности прогресса, отказом от принципов массового социального действия, формированием новой системы стимулов и мотивов деятельности человека, замещением материальных ориентиров культурными и др. Современное производство трактуется как производство знаковых, или символических, а не материальных ценностей. Постмодерн нередко определяется как состояние, где растет внутренняя свобода человека, преодолевается отчуждение и снижается его зависимость от хозяйственных и политических институтов.

Существует номинальное и фактическое утверждение, что такое «сегодняшний день». Мы живем в Модерне: у нас светская культура, демократия, рыночная экономика, капиталистическая система, но разные общества еще живут одновременно и в примодерне. Если есть религия, то это примодерн. На Западе большинство живет в модерне, другие — в примодерне.

Сама идея постмодерна встретила критику, в которой можно выделить три этапа:

Первый (конец 70-х и 1-я половина 80-х гг.) - термин «постмодерн» начал замещаться еще более аморфным понятием «модернизация». Постмодерн стал трактоваться как гипотетический строй, формирование которого будет связано с завершением процесса модернизации; перспективы же его оставались неясными.

На втором этапе (середина 80-х гг.) происходит пересмотр содержания понятия «постмодерн». Если ранее модернити и постмодерн считались двумя периодами в социальной эволюции, то позднее эти понятия стали взаимозаменяемыми. Это позволило ограничить период модернити периодом истории с сер. 17 по кон. 19 в., модернизм — третью 19 и 1-й пол. 20 в., а постмодерн с последними десятилетиями индустриального общества.

На третьем этапе происходит отказ от характеристики современного состояния как постмодерна. Логическим завершением этого процесса стало признание того, что модернизм характеризуется незавершенностью модернизации, а постмодернизм в этом отношении более совершенен, чем модернизм как таковой.

Несмотря на свою противоречивость, концепции постмодерна оказали существенное влияние на социальную философию 2-й пол. 20 в.

Эпоха постмодерна отличается всемирным масштабом. Мы говорим о западной цивилизации, которая претендует на гегемонию и нормативность.

Постмодерн – мышление передовой авангардной Западной модернизированной элиты, которая смотрит в горизонты, которые еще не стали реальностью. Это художники, инженеры, философы, поэты. Они проживают, осмысливают те комплексы, которые их создают в дальнейшем.

Западная элита создает образцы для западного общества, а оно, в свою очередь, навязывает свои идеалы остальным обществам.

Мы имеем дело с парадигмой, где внизу остатки традиционного общества, наверху модернистские установки Декарта (выделение субъекта и объекта) все критически осмыслять, а еще выше в центре модернистской элиты стоит постмодерн. Россию модерн затронул частично.

Вышли ли мы из примодерна в соответствии с этой формулой?

Нельзя заниматься современной наукой, не будучи в модерне и не освоив его практик.

Эдмон Гуссерль, основатель феноменологии, говорил: Давайте посмотрим насколько западный человек является критичным, рациональным? Лишь в то время, когда он занимается наукой, используя методы научного познания, доказательную базу. Но выходя на обед, он – обычный человек, часто даже иррационалист. Таким был создатель радио Попов. Радио он создавал для общения с духами мертвых. Циолковский строил космические корабли для общения с инопланетянами. Модерн – это остров в море традиционных ценностей.

Мы считаем себя современными, но до какой степени мы являемся таковыми? Насколько постмодерн явля-

ется той философской, социологической, культурологической матрицей, в которую мы входим.

Это абсолютное меньшинство человечества и это не просто экстравагантное меньшинство, а то меньшинство, которое стоит в центре мыслительного процесса и больше всех понимает будущее общества, именно они и говорят, что модерн исчерпан. Шаблоны делаются на Западе, а передовые модели делаются во всех странах, даже отсталых. Где производится продукт, не принципиально, а вот «дизайнеры» производятся на Западе, то есть, или люди с Запада или люди Запада по духу. Так же «дизайн» будущего общества, науки, философии, культуры делается авангардным ядром западной элиты, выдержанный в рамках новой парадигмы, имя которой – постмодерн. Так кто же такие Мы?

Структура логики постмодерна: было несколько этапов: Первый - сам модерн, заключенный в понятии «Свобода», свободы от Бога и всего того, что с ним связано, как предступени перед Субъектом и Объектом. Освобождение от иррациональности, традиций и предрассудков социолог Макс Вебер назвал «Мир расколдованный». На самом деле это освобождает мир от того, что его делает живым, и это растягивается на века. По словам А. Дугина, ссылающегося на Ф. Ницше, люди модерна убивают Бога несколько столетий, вычищая из бытия все его следы. Освобождаясь от всего этого, человек создает свой собственный мир, основанный на разуме, а не на мифе. В том мире, который создал Бог, он был рабом, в этом мире он сам созидает. Построен новый мир, где государство - результат человеческой деятельности. Вырисовываются две фазы развития модерна: экстенсивная (Декарт, Ньютон) – процесс рационализации и интенсивная, когда осознают, что наделали – это кризис человека освобожденного и есть начало постмодерна! Программа модерна выполнена, с ощущения финализации начинается постмодерн. Идет нащупывание новой базовой реальности в эпоху смены парадигм, а это меняет мышление и, одновременно, есть результат меняющегося мышления.

Лихих Геннадий Алексеевич

Из сетевого окружения на простор сетевых возможностей. Интернет как феномен эпохи глобализации. Взгляд дилетанта.

Супердержава, которой не найти на карте

Вначале короткий вопрос. Сколько сейчас супердержав на нашей планете? Назовите самую крутую. Говорят, что в XXI век вошла только одна супердержава – победившие в холодной войне США. Пока одни радовались этому, а другие умно рассуждали о многополярном мире, никто не заметил, что настоящая супердержава – уже не Америка. Имя новой супердержавы - Интернет (англ. Internet от лат. inter - между и англ. net – сеть, паутина). Это всемирная глобальная компьютерная сеть, предоставляющая пользователям возможность доступа к многочисленным информационным и бизнес-ресурсам.

У этой супердержавы нет границ, но есть свое население: на сегодня на ее территории проживает более 2,5 млрд. постоянных жителей - число пользователей, регулярно использующих Интернет. Интернет – это достояние всего человечества. Только число пользователей «Фейсбук» в мире приближается к миллиарду. «Ютьюб» обслуживает более двух миллиардов видео-роликов в день. У «Твиттера» более 100 миллионов пользователей. «Вконтакте» в этом сентябре отметил рекорд - 50,9 мил-

лиона посещений в день. Эта супердержава приветствует на своей территории всех, независимо от цвета кожи, религии, политических взглядов, гендерной ориентации.

Эта супердержава признана ООН, которая 3 июня 2011 года приняла резолюцию, признающая доступ в Интернет базовым правом человека. Отключение тех или иных регионов от Интернета является нарушением прав человека.

Граждане этой супердержавы празднует свой праздник – День интернета (в России – 30 сентября).

И гордятся своей независимостью. Кто-то сказал, вернее, выложил в сеть такое наблюдение: «Люди сети - это те, чье время отмеряется кукушкой аськи, а не кукушкой настенных часов. Те, кто печатает быстрее мысли, и мыслит поперек мейнстрима. Те, для кого главным параметром выбора кафе является наличие там Интернета». Однако это утверждение я бы поставил под сомнение. На самом ли деле, против мейнстрима, или же, подключаясь к сети, ложишься в созданное до тебя, но умно замаскированное прокрустово ложе мейнстрима?

Эта супердержава имеет свои области, многие из которых можно считать целыми странами:

Всемирная паутина Веб-форумы Блоги Вики-проекты (Википедия и др.) Интернет-магазины Социальные сети Электронная почта Группы новостей (Usenet и др.) Файлообменные сети Электронные платёжные системы Интернет-радио и Интернет-телевидение IP-телефония Поисковые системы Интернет-реклама Многопользовательские игры Веб 2.0 и многие другие системы дополненной реальности.

Эта супердержава не имеет единого централизованного управления или единого собственника, поэтому Интернет нельзя полностью выключить или уничтожить другим путем.

Интернет является, прежде всего, средством открытого хранения и распространения информации. По маршруту транспортировки или в месте хранения незашифрованная информация может быть перехвачена, прочитана, искажена, направлена в миллионы других мест, о которых отправитель и не подозревает. Поэтому, эта супердержава имеет свои спецслужбы, обеспечивающие ее безопасность.

И, наконец, у этой супердержавы есть свой язык. Ава, хостинг, провайдер, скринейджер, крэк, чат, киберхаллявство, троллинг, фидбек, Интернет-мем, медвед, как пропатчить KDE?, ниясилл патамушта многабукаф, криветко Ктулху тибя захавает... Вряд ли эти слова и выражения понятны человеку за границами сети без перевода. Согласимся, люди сети нипадецки жгут и креативят клевый контент! Одним словом, ржунимагу! В смысле, ржунимагу – слитно, одним словом.

Две стороны сети

У Интернета имеется много полезных и вредных функций, эксплуатируемых и используемых заинтересованными лицами для достижения своих целей.

Возможности

1) Личное образование и справочная информация

В самых разных формах. Изучение иностранных языков, менеджмента, гомилетики, строительного дела, обучение плаванию, игре на скрипке, здоровому питанию и многое другое.

2) Интернет-бизнес

Большинство ресурсов Интернета напрямую или косвенно связано с бизнесом. Кроме непосредственной продажи товаров и услуг, через Интернет осуществляется реклама, маркетинговые исследования, электронные платежи, управление банковскими счетами. Кстати, седьмая часть всех продаж в мире совершается через Интернет. Согласно докладу Oxford Economics, общий объём электронной торговли товарами и услугами, а также рынок цифровых продуктов и услуг в совокупности оценивается во всемирном масштабе в 20.4 триллионов долларов США.

3) Средства массовой информации

Лавинообразно растет количество Интернет-СМИ самых разнообразных жанров: новостные сайты, развлекательные, литературные, научно-популярные, аналитические, детские, женские и т. п. Также существует интернет-радио и интернет-телевидение. Благодаря развитию Интернет-СМИ, количество людей, предпочитающих читать бумажную прессу, с каждым годом сокращается. Так, опросы общественного мнения в 2009 г. показывали, что только 19 % жителей США в возрасте от 18 до 35 лет просматривают газеты и журналы. Общий тираж выпускаемых в США газет с 1989 по 2009 годы сократился с 62 млн. до 49 млн. экземпляров в день.

4) Литература, музыка, кино, художественное творчество

В Интернете находится огромное количество электронных библиотек. Для пользователей доступны миллионы различных произведений. В том числе те, которые давно стали библиографической редкостью или вообще не издавались. Не только начинающие писатели и поэты, но также известные авторы регулярно выкладывают в Интернет свои творения. С появлением формата MP3, сжимающего звуковые файлы до размеров, пригодных для использования в Интернете при сохранении качества записи, музыка стала активно присутствовать в сети. Это служит хорошей рекламой авторам и исполнителям, и существенно повышает уровень продаж дисков. В Интернет также можно найти множество фильмов самого разного содержания. Для доступа к ним широко используются файлообменные сети (в частности, с применением технологии BitTorrent). Не выходя из дома, человек может посетить самые престижные музеи и картинные галереи, наслаждаться творениями знаменитых художников у себя на экране монитора.

5) Связь

Электронная почта в настоящее время является одним из наиболее используемых средств связи. Также популярны IP-телефония и Skype (программное обеспечение с закрытым кодом, обеспечивающее зашифрованную голосовую связь и видеосвязь через Интернет а также услуги для звонков на мобильные и стационарные телефоны). С развитием Интернета, используемого как средство связи, растут возможности для дистанционного образования и работы.

6) Общение и Интернет-сообщества

Интернет способствует массовому общению людей, объединенных различными интересами в невиданных в недавнем прошлом масштабах. Средствами такого общения являются Интернет-форумы, блоги и социальные сети, которые стали такими площадками, где каждый может найти техническую и социальную базу для создания своего виртуального «Я». Открываются возможности не просто общаться и творить, но и делиться плодами своего творчества с многомиллионной аудиторией. Кроме того, в Интернете сравнительно легко найти единомышленников, людей со схожими взглядами на жизнь, профессиональными интересами, хобби. Вновь встретить в виртуальной реальности бывших друзей детства, одноклассников и других знакомых, чья жизнь разбросала по всей планете. Замечено также, что виртуальное общение начать намного проще психологически, чем при личной встрече. Эти причины обуславливают появление и активное развитие веб-сообществ, которые играют все более ощутимую роль в жизни общества.

7) Краудсорсинг и кикстартер

Интернет оказался хорошим средством для решения общественно значимых задач силами множества добровольцев, которые координируют свою деятельность через сеть. Википедия - онлайн-энциклопедия, создаваемая силами добровольцев, является одним из наиболее крупных проектов такого рода. А благодаря кикстартеру, можно профинансировать изобретательские и производственные проекты маленьких компаний и частных лиц.

8) Колоссальные перспективы в христианском служении

Эти и другие возможности Интернета открывают для христиан такие перспективы в донесении благой вести о Боге и Его учении, которые и не снились прошлым поколениям.

Как интернет влияет на личность? Чем опасна всемирная паутина?

1) Виртуальная реальность приводит к реальной виртуальности

Виртуальность — объекты, субъекты, категории, отношения, действия и прочее, симитированные (сэмулированные) при помощи других или игрой собственно-го воображения, для тех или иных целей. Воздействуя на входные устройства реципиента (органы чувств человека), такая виртуальная реальность имитирует фактически существующие объекты, порой добиваясь неотличимости от оригинала. Человек начинает жить в вымышленном им или другими мире, мире симулякра. Мой друг Михаил Климов, студент Острожской академии, по моей просьбе так прокомментировал подобную ситуацию: «Я недавно понял, что мы теряем способность общаться по-настоящему, запираясь в своих внутренних мирах, мы не хотим никого туда пускать, и сами не хотим ни к кому заглядывать... Одинокие в толпе, среди тысяч таких же, уставших от жизни... Мы выбираем в качестве посредника Интернет, телефон, что угодно, лишь бы, ни в коем разе, не столкнуться лицом к лицу с другим человеком... Что с нами стало?! А помните, как в детстве, мы прибегали к нашим друзьям, стояли под их окнами, кричали во все горло их имена?! А потом просто бегали, строили крепости, гоняли мяч. Вы можете сказать, что это было тогда, в детстве, когда мы были маленькими, а сейчас, вот, выросли... Но нет! Я помню взрослых, вернувшись с работы, они выбирались во двор, там, кое-где, даже лавки для этого были, специальные такие, помните, со столиками, исписанными признаниями в любви? И там кто-то играл в шашки, кто-то, что там греха таить, забивал «козла». Тогда нельзя было друга просто так выключить, а нового добавить... Да и друзья были другие, какие то более настоящие... Вот мне повезло, я успел найти друзей еще тогда... Но рядом с нами, в соседних домах и квартирах растут те, кто этого не видел, не помнит, не знает, те, которые не дружат, а «френдят», не обсуждают серьезные фильмы, а находят пустые но «топиковые» темы, пишут «комменты» просто для того, что бы быть первыми написавшими... А что если за всей этой паутиной стоит что-то?! Оно все это время таилось, было совсем рядом, для того, что бы нанести удар, когда его совсем не ждешь... Вдруг, где то там, среди единиц и нулей, молчаливый таймер отсчитывает последние секунды человечества... такого человечества, которое мы еще успели запомнить...»

2) Исчезает теплота реального общения

В Интернете мы можем иметь сотни друзей, многих из которых никогда не видели, и не увидим в реальности. Можем друзей включать, выключать, поздравлять одним кликом мыши. Узнавать новости не в личном общении, и даже не по телефону, а просматривая статус друзей. Такая среда способствует построению поверхностных, ни к чему не обязывающих, обезличенных взаимоотношений. В журнале «Гарвард бизнес ревью» Умайр Хаку отмечает: «Вопреки всему восторгу по поводу социальных сетей, Интернет не объединяет нас так сильно, как мы думаем. В своей общей массе он порождает слабые искусственные связи, которые я называю тощими отношениями... Тощие отношения — это иллюзия настоящих отношений». Благодаря взрыву так называемой «дружбы» во всемирных социальных сетях, само слово «взаимоотношения» утратило свою ценность. «Раньше оно подразумевало кого-то, на кого вы можете положиться. А сегодня оно означает того, с кем вы можете просто обменяться парой фраз». Таким образом, вместо посвящения времени реальным друже-

ским отношениям, которые уже сложились, их развитию и укреплению, юзеры теряют время, общаясь в Интернете с псевдо-друзьями.

3) Исчезает приватное пространство личности

Американский фантаст Джонатан Рабан в своем романе «Слежка» остроумно замечает, как современные технологии потворствуют стремлению людей следить друг за другом: «Перед тем, как назначить свидание незнакомой мне женщине, я привычно пропущу ее фамилию через Google и LexisNexis, чтобы узнать, кто она и чем занималась в последнее время. Если известен ее адрес, я не удержусь перед соблазном последить за ее домом с помощью Google Earth, проверить состояние крыши и ухоженность газона, а немного изменив угол наклона камеры, я постараюсь заглянуть в ящик комода с бельем и рассмотреть этикетки на бутылках в баре». Житель супердержавы Интернет! Помни: «Большой Брат следит за тобой!» (Дж. Оруэл, «1984»). Особую актуальность эта фраза приобрела после скандалов с Джулианом Асанжем (ВикиЛикс) и «новым русским» Эдвардом Сноуденом, когда во многих устройствах различных производителей стали находить специально оставленные для спецслужб лазейки.

4) Развивается Интернет-зависимость

От 5 до 10% пользователей сети уже получили психологическую в своей основе Интернет-зависимость, сравнимую по влиянию на личность с наркоманией, — физиологической зависимостью от наркотических веществ, где также присутствует психический компонент. Интернет-зависимость определяется как навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от него. Такие люди могут проводить в сети до 18 часов в сутки. Время остается только для того, чтобы спеть: «Оцифрована, околдована, с Интернетом навеки повенчана... Я сижу, к монитору прикована, - а ведь вроде бы взрослая женщина!». Ну, в этом деле мужчины часто не отстают от женщин, и тоже на уровне!

P.S. к разделу: Оказывается, данные, которые я привел, уже устарели, пока шла работа над докладом. 30 сентября 2013 г. в День Российского Интернета, Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представил данные о том, сколько россиян признаются в Интернет-зависимости. 22% россиян отметили, что проводят в Интернете слишком много времени. О том, что долго не могут обходиться без общения в социальных сетях, сообщают 16% опрошенных. Реже россияне признают, что много времени тратят на проверку электронной почты (11%). Среди 18-24-летних россиян, а именно они являются наиболее активными пользователями, 53 % признаются в том, что слишком много времени проводят, блуждая по просторам «всемирной паутины», а 44% - что засиживаются в социальных сетях. Эти же респонденты склонны чаще остальных указывать на излишнюю трату времени на использование мобильного телефона или смартфона (39%). Всероссийский опрос ВЦИОМ проведен 21-22 сентября 2013 г. Опрошено 1600 человек в 130 населенных пунктах в 42 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышает 3,4%.

5) Пустая трата времени на социальные сети, просмотр спама, зомби-рассылок и другой бесполезной информации приводит к интеллектуальному оуплению

Увы, к сожалению, большая часть контента в Интернете бесполезна или вредна. Распространение информации в Интернете имеет ту же природу, что и слухи в социальной среде. Если к информации есть большой интерес, она распространяется быстро и широко, нет интереса —

нет распространения. Быстрее всего и шире всего в сети распространяются сплетни и все остальное, что раньше называлось «желтая пресса». В российском сегменте сети я нашел вот такое стихотворение:

Рассказать вам, что ли, дети, об вот этом Интернете?
Интернет — большой чердак, в чердаке — большой бардак,
В бардаке — две капли смысла. Остальное — коромысло,
Три ведра, четыре щетки, Вася Пупкин, ржавый гвоздь,
Баннер сверху, баннер снизу, чушь по центру, пальцы врозь,
Черемша, пропавший лобзик, старый кожаный кафтан,
Невозможно безобразный отвратительный слоган,
Тухлый брэндинг, кислый роуминг, чмошный лизинг и фидбэк,
На коробке — труп мышинный и к „ворду“ второму крэк,
В колесе четыре белки круглосуточно торчат,
Называя это счастье иностранным словом „чат“,
И безграмотный, дебильный, из щелей свисает бред -
Вот вам, дети, сын прогресса с гордым ником - Интернет.

Время, которое люди тратят на ведение своих блогов и микро-блогов, на комментарии, написание сообщений и просто на шатание по разным сайтам просто ошеломляющее. Ирония заключается в том, что люди могут часами просто перескакивать с одной ссылки на другую, даже не замечая, сколько при этом они теряют времени. Писатель Айвэн Миснер в «Бизнес Уик» пишет: «Вы сначала заходите на сайт “Линкедин” или “Фейсбук” и читаете чьи-то комментарии, а потом нажимаете на какую-нибудь ссылку, и вот вы уже на “Ютьюбе”, смотрите чей-то видеоролик. Очень скоро что-то странное происходит в таинственном пространственно-временном континууме, и вот вы уже потеряли два часа». А на сайте «Си-Эн-Би-Си» появилась заметка: «Отупляет ли вас Твиттер?». Она завершается отрезвляющим выводом: «Кажется, нам удалось... стать «людьми-блинами» — широкими и тонкими, поскольку мы связаны с таким огромным объемом информации, доступной через простое нажатие кнопки».

6) Существует реальная опасность воздействия на личность социально негативного контента (порнография, реклама наркотиков, суицид и др.)

Каждую минуту в Интернете размещается 2 млн. порнографических материалов. Никто не считал количество сайтов, рекламирующих наркотики, обсуждающих способы сведения счетов с жизнью и много другого. Трудно устоять и не попробовать запрещенный плод. Для начала, например сыграть в игру для детей 9-12 лет под названием Grand Theft Auto V, известную в русскоязычном мире как «ГТА 5». Эта видео игра стала абсолютным рекордсменом в области развлекательной индустрии. В первый же день продаж было получено 800 млн. долларов, во второй был преодолен рубеж - 1 млрд. (до этого самым крупным развлекательным проектом был фильм Джосса Уэлдона «Мстители» (Avengers) в 2012 г., который побил все рекорды по кассовым сборам, собрав 1 млрд. долларов США за 19 дней). В игре представлен непомерный мир насилия, преступности и аморальности. Она переполнена ненавистью, грубостью, ненормативной лексикой. Все действующие лица — преступники, сумасшедшие, садисты, воры, обманщики, психопаты, либо некто, сочетающий в себе несколько этих пороков. В ходе игры, игрокам предстоит посещать стрип-клубы, пользоваться услугами проституток (все это изображено в порно-эротической форме), постоянно пытаться и убивать других людей. Многообещающее начало!

7) Пользователь может стать жертвой троллинга

Троллинг — психологическое и социальное явление, развившееся в Интернете. Это вид виртуального общения с

нарушением этики сетевого взаимодействия, выражающейся в виде проявления различных форм агрессивного, издевательского, оскорбительного и манипулятивного поведения для нагнетания конфликтов. Дословно trolling означает «ловля рыбы на блесну». Интернет-троллями, или просто троллями, во Всемирной сети называют людей, которые намеренно публикуют провокационные сообщения и статьи (на Форумах, в группах новостей Usenet, в Вики-проектах), так называемый «вброс», призванный разжечь конфликты между их участниками, вызвать флейм, оскорбления и так далее. Процесс написания таких сообщений и называется троллингом. Используется как персонифицированными участниками, заинтересованными в большей узнаваемости, публичности, либо эпатаже, так и в процессе анонимного взаимодействия пользователей. Троллинг как форма социальной агрессии обладает характерными особенностями. Одна из них - наличие специфических механизмов быстрого высвобождения лавинообразной агрессии, которая мгновенно распространяется на большинство участников виртуального сообщества. Другой особенностью троллинга является невозможность потенциальной жертвы конфликта вступить в физический или визуальный контакт с инициатором самой конфликтной ситуации (троллем). В качестве действий троллинга могут выступать волны правок (постмодерация сообщений, тем, новостей) — флейм (от англ. flame — «пламя, огонь»), либо бесцельная конфронтация — холивары (от англ. holy war — «священная война»), включающие насмешки, неудачные и двусмысленные шутки, намёки, неаргументированную критику, подмену понятий, бросание вызова собеседнику, демагогию, не имеющую отношения к первоначальной теме, часто с использованием оскорбительных высказываний.

8) Выпячивание своего «я» в социальных сетях

Самолюбование (нарциссизм), питаемое обновлениями своего статуса, публикациями своих высказываний и другими формами сетевой активности, является бесспорным фактом. Социальные сети в свою очередь, вызывают и культивируют нарциссизм и другие психологические расстройства в обществе. Доктор Лорен Ла-Порта, возглавляющая отдел психиатрии в медицинском центре Святого Иосифа, считает популярность социальных сетей прямым следствием распространения нарциссизма в американской культуре (думаю, это справедливо и для российской культуры). В своей статье в «Психиатрик таймс» она отмечает: «Моя точка зрения состоит в том, что эти сайты не приобрели бы такой популярности, если бы не тот факт, что поколению нарцисстов требовался какой-то способ заявить о своей уникальности, о своей особенности, и завоевать внимание и похвалу толпы. “Фейсбук”, “Ютьюб” и “Твиттер” точно подошли для этой задачи».

А вот стихотворение Татьяны Анпиловой, моей, скажем так, хорошей знакомой, не понаслышке знакомой с темой:

Одному поэту

Ты пишешь стихи здесь, в которых лукавишь...

Такой весь пушистый породистый перс!

Манерно и пафосно «я» своё славяшь,

И новый, конечно, придуманный, «мерс».

Напичканы строчки глубокой моралью,

Ты в них, словно в зеркале, светишься весь,

Заслуги заметят, отметят медалью:

«Да здравствует редкостный циник и ферзь»!

Такой ты весь ПРАВИЛЬНЫЙ, ПРИТОРНЫЙ ПРОСТО!

ПРЕКРАСНЫЙ ПРИДУМАННЫЙ ПРИНЦ, как во сне!!!

А может, ты ПРЕСНЫЙ ПРЫЩАВЫЙ подросток?

Противно Представить тебя на коне!
 И ава-то явно взята с фотосайта -
 Немало трудился над ней фотошоп,
 И все, что рифмуешь ты тут, килобайты -
 Не больше чем лживый, накрученный трёп!
 Тебя раскусила на третьей «поэме»,
 Ты пел о «высоком», о важности муз...
 Наверное, с личным большие проблемы,
 Раз ты так рисуешься, пиковый туз!
 Вы все здесь ГероиЛюбовникиМачо,
 О подвигах пишете, брызжа слюной,
 Но всё это вовсе ни капли не значит,
 Что в жизни реальной ты точно такой.
 Тебя захлестнули хвалебные оды -
 Рецензии, письма, звонки, смс...
 И толпы ведутся на эти разводы,
 Фальшивые речи и глянцевого блеск.
 Меня ты не купишь рифмованной строчкой
 «Икра-фуагра» и «грудИ - бигуди»)))
 Оставь эти детские все заморочки!
 Чини свой «москвич» и работу найди!

(Т. Анпилогова)

Как стать продвинутым пользователем, не став при этом рабом сети?

1) Реально оценивайте возможности и опасности сети.

Когда я учился вождению автомобиля, на первом занятии инструктор сказал нам важнейшую мысль: помните всегда: автомобиль, это средство повышенной опасности! Помните всегда: опасности Интернета намного масштабнее, чем у любого вида транспорта. Пусть вам помогут несколько библейских текстов, принципы которых актуальны для обсуждаемой темы. «Всех их таскает удою, захватывает в сеть свою и забирает их в неводы свои, и оттого радуется и торжествует. За то приносит жертвы сети своей, и кадит неводу своему, потому что от них тучна часть его, и роскошна пища его (Авв.1, 15-16). «Обрушились народы в яму, которую выкопали; в сети, которую скрыли они, запуталась нога их (Пс.9,16)». «Ищущие же души моей ставят сети, и желающие мне зла говорят о погибели [моей] (Пс.37,13)». «Очи мои всегда к Господу, ибо Он извлекает из сети ноги мои. (Пс.24:15)». «Он избавит тебя от сети ловца (Пс.90,3)». Если вы здоровы, нет никаких причин отказываться от автомобиля или Интернета. Используя дарованный Творцом разум, вполне можно эффективно использовать возможности сети и предотвращать ее отрицательное влияние. Всевышний абсолютно не ошибся, дав людям возможность создавать, развивать и использовать как классические технологии, так и новые информационные.

2) Имейте план, что необходимо сделать в сети, прежде чем туда войдете

Заранее представьте, для чего вы выходите в сеть, что хотите сделать. Не отклоняйтесь от вашего плана. Исключите бесцельные блуждания. Помните, абсолютно везде, где вы были, остались ваши следы. Нет ничего тайного, что не сделается явным. Все, что вы посетили, написали, выставили в сети, останется навечно. Даже если вы быстро что-то изменили или даже удалили. И речь не только о книге человеческих дел, которую ведет Всевышний, а об обычном скриншоте. Будьте готовы к тому, что ваш контент (личная информация, фото, и все остальное) может быть использовано против вас. Формы могут быть самые разные: впаривание бесполезного продукта, телефонный терроризм, навязчивые предложения, в т. ч. сексуального характера,

вовлечение в девиантное поведение, шантаж, запугивание и так далее. Ваши фото могут представлять интерес не только для ваших друзей и близких, но и для сексуально озабоченных подростков (в целях мастурбации) в лучшем случае, или, в худшем, для создателей порнографического контента. Будьте готовы, что ваше фото в закрытом купальнике с помощью фотошопа превратится в топless, и окажется на сайте эротики.

3) Отплывите на глубину.

Иисус Христос некогда сказал Своим ученикам: «Отплывите на глубину и закиньте сети для лова». Хорошая информация, как и крупная рыба, находится на глубине. Находите и распространяйте такую информацию, которая помогает расти и развиваться вам и вашей аудитории. «Будь активным, будь борцом, будь агентом, а не объектом влияния. В мире есть волки и овцы, львы и ягнята, точнее, овцы для волков и ягнята для львов. Если у тебя нет зубов, то есть ноги. Если нет оружия, то есть голова на плечах. Свобода нуждается в защите. Кто не борется, тот не выживает. Кто не плывет, тот тонет. Отбирай ценное, не принимай все подряд, не обнимайся с первым встречным, не читай все, что попадает под руку. Поставь ограду перед глазами. Закрывай окна, потому свет внутри, а не снаружи. Дисциплинируй себя добровольной цензурой, диетой и фильмами. Убирай накопившийся мусор, не привыкай к нему», призывает Михаил Черенков, доктор философских наук, опытный блогер и наш брат по вере.

Развивайте критическое мышление. Производите селекцию информации. Безжалостно отсекайте все, что вредно или бесполезно. Не подставляйте уши под лапшу. Как-то я спросил сына, ознакомился ли он с интересной, на мой взгляд, информацией. «Сейчас не проблема найти информацию по любой тематике. Но если во времена твоей молодости информацию специально разыскивали, то сейчас другая задача: как оградить себя от бесполезного контента», ответил он мне. Подумав, я с ним согласился.

4) А вот это стоит особо запомнить. Вы хозяин своей страницы, и только вы устанавливаете правила, которые обязаны соблюдать все ваши гости. Не позволяйте никому манипулировать вами. Вряд ли кто-то будет терпеть, когда гости в его гостиной или прямо в прихожей начинают нецензурно выражаться, хамить хозяину и другим приглашенным, заниматься эксгибиционизмом или мочиться мимо унитаза. Ваш дом – это ВАША крепость, а не проходной двор для разношерстной публики. Тоже самое справедливо для вашей страницы. Не допускайте в свой виртуальный дом таких, с позволения сказать, френдов. Сразу прощайтесь с хамами, троллями, эгоцентристами, нарциссами, психически неадекватными личностями. Даже не вступайте с ними в диалог. (Исключение: если вы психиатр, а собеседник – ваш пациент!).

5) Помните, что виртуальное общение никогда не заменит реального.

Выключите компьютер, пригласите друзей к себе в гости, или сами сходите к ним, погуляйте, подышите свежим воздухом, просто выпейте чашечку чая с родителями, любимой женщиной/любимым мужчиной, детьми, внуками и/или друзьями.

При подготовке статьи использованы материалы:
<http://ru.wikipedia.org/wiki/%C8%ED%F2%E5%F0%ED%E5%F2>
http://www.wikireality.ru/wiki/%D0%92%D0%B5%D0%B1_2.0
 Джон Мак-Артур, Социальные сети и рассудительность в цифровом мире (www.propovedi.ru) и опыт моих друзей – продвинутых юзеров :)

О влиянии понимания истины на регулирование межмировоззренческих отношений в социуме

Объяснение причины выбора темы

В ряду тем, предложенных организаторами конференции есть следующая: «Изменяется ли истина во времени?». Она связана с главной темой конференции «Истина, добро и красота в постсовременной картине мира») обсуждается в контексте ситуации постмодернистского мира.

В настоящем сообщении хотелось бы обратиться к вопросу о том, как понимание истины влияет на регулирование межмировоззренческих отношений в социуме.

Причина обращения к этому вопросу в следующем. Автору как религиоведу и практикующему христианскому пастору представляется весьма актуальной нужда современного российского общества в регуляторе социальных отношений. Истина всегда выступала в качестве важного инструмента в процессе их упорядочивания, но постмодернистское мировоззрение, всё более утверждающееся и в России, заявляет, что универсальной истины нет. Таким образом, в глобальном обществе истина перестаёт быть одним из регуляторов в социальном диалоге. Не решает проблемы и конвенциональный подход. Повседневная жизнь общества теряет рациональную опору, необходимую для консолидации членов общества. Что же можно предложить как альтернативу, если иметь в основе христианские ценности?

Подход

Представляется, что выход необходимо искать с помощью привлечения возможностей, которые ранее были вне зоны философской или научной мысли.

Имеется в виду то, что модернистская социальная философия, исследуя вопросы этого рода, исходит из базовой философской посылки, которая не включает Бога как Создателя, как личность в процесс социальной деятельности людей, но исследует только доступные науке артефакты религиозной деятельности. Между тем, постмодернистская мировоззренческая позиция не отбрасывает религию как позитивный и реальный фактор внутренней самоорганизации социума. Автор предлагает взять за основу синтетическое мышление, которое в свою меру использует как и научные, и философские методы, так и иные, обусловленные природой человека (богословские или художественные, например). Отсюда и некоторое обновлённое понимание истины (не только исследованной научно, но и пережитой реальными людьми в реальном опыте).

Имея в виду главный вопрос исследования — как в настоящее время истина может быть социальной скрепой — мы можем погрузиться в сферу предвопросов научного и философского мышления. Если, как о том свидетельствует опыт монотеистических религий, Бог до определённой степени познаваем, т. к. сам хочет раскрыться человечеству и сделал это в мире, который предстаёт исследовательскому поиску людей, то истина является универсальной, т. к. есть единый Создатель. Если Бог непознаваем, то истина добываемая исследователями всегда относительна, будучи обусловлена культурой людей, её познающих. Конечно, в научной статье такое утверждение является только гипотетическим, но особенностью современного этапа науки является никак не отмежевание науки от других форм миропознания, а сотрудничество с ними, коррелирование собственно научной деятельностью со всем опытом человеческой деятельности.

Материал для исследования

История развития мировоззрений и религий античной и европейской культур являет прекрасный материал для исследования темы влияния истины на регулирование межмировоззренческих отношений в социуме.

Как развивались взаимоотношения мировоззрений

В качестве исторического факта можно утверждать, что языческие мировоззрения допускали известную плюралистичность во взаимном сосуществовании. Причина в том что каждое из них было творением человеческого духа и только его. Любой поиск в духовной сфере был относителен. По этой причине религии древнего мира при встрече активно взаимодействовали (перенимали богов, включали их в свой пантеон под старыми или новыми именами). Все существовавшие типы религиозности (аскетической, мистической, ритуалистической, спиритуалистической и т. д.) не столько противостояли, сколько дополняли друг друга. Конечно, политическая власть ставила богов или религию титульной нации выше других, но только для достижения локальных политических целей. Познаваемая религиозным путём истина собиралась, накапливалась (пусть и спонтанно, и бессистемно, в своём корне моногенно). И этот процесс продолжается в мире язычества практически до настоящего времени.

В свою очередь интересной особенностью обладали монотеистические религии (иудаизм, христианство, ислам). Они опирались на Откровение Единого Бога и по этой причине по провозвестию пророков сохраняли жёсткие требования к познаваемой истине. В монотеистических религиях новая истина должна была соответствовать предыдущей, она являлась скорее углублением прежде открытого, нежели экстенсивным расширением знания за счёт добавления новой информации. Всякая религиозная информация, не соответствовавшая корню божественного откровения отсекалась и не принималась. В странах монотеизма иные мировоззрения только терпелись, но никогда к ним не было толерантного отношения.

Римская империя явила интересный пример столкновения языческого и монотеистического подходов к сосуществованию религиозных мировоззрений. Она избрала языческую модель, но для идеологического единства поставила над всеми религиями-мировоззрениями одну — государственную, сделав культ императора обязательным для всех подданных Рима. Это было развитие языческой идеи сосуществования мировоззрений. Иудаизм и христианство терпелись, но одновременно с этим и преследовались за свой «атеизм», т. е. неприятие других религиозных мировоззрений. Монотеистическая строгость, ригоризм, верность Откровению Всевышнего происходили из убеждённости, что существуют личные взаимоотношения верующего иудея, христианина, затем и мусульманина с Богом. Речь всегда шла в сущности не о верности человеческим религиозным представлениям, а самому Создателю. Когда христианство, а затем ислам стали государственными религиями, они по образцу иудаизма требовали для себя исключительного права на истину, считая все иные религии большими или меньшими отклонениями от неё. Они добивались подчинения иноверцев «правильной» религии, т. к. их мировоззрение всегда было истиной, прошедшей через сердце, а потому

единственно верной. Отсюда ожесточённость религиозных войн в христианском и исламском мирах, т. к. это всегда была война за единственную истину. Очень сильный консолидирующий фактор для общества обеспечил на своём историческом этапе победу и христианству, и исламу.

Однако, античный мир родил и нерелигиозное мировоззрение, которое имело своей чистой и единственной основой разум человека. Авторитет истины приобретался не из-за божественной санкции, а на основе логики самого человека. Её непротиворечивость, т. е. соответствие открытым законам окружающего мира (прежде всего в области рации) стала критерием истины.

Если использовать термины Особого и Общего (естественного) Божьего откровения в контексте данной статьи, то религиозные мировоззрения так или иначе апеллировали к Особому откровению, а философское к Общему. Но религиозная ли, философская ли системы познания и описания мира отражают человеческую природу во всей её полноте, даже тогда, когда мыслители осознанно отстраняются от целого ради отдельного частного.

Необходимо отметить тезисно-антитезную или «маятниковую» закономерность развития человеческого духа. Так религиозная парадигма сменяется рационально-философской, а та в свою очередь новой религиозной. Сделаем пояснение: античная философия дала мощный импульс развитию человечества в области познания мира на основе собственной человеческой инициативы, но поскольку человек целостен, а религиозная составляющая его природы искала удовлетворения именно в религиозной сфере. Нравственно-этические учения античных философов исходили только из рациональных аргументов, но не давали общения с Творцом. Назад в язычество путь был заказан, но Особое Божье откровение в Иисусе Христе дало ответ на искания античного духа. И это откровение было воспринято не на почве активности человеческой самости, выразившейся в развитии рации, а на почве доверия человека Богу. Принятие дара Божьего спасения, т. е. простое доверие Создателю в решении человеческих проблем в той зоне, которая не по силам самому человеку, решило проблему счастья человека кардинальным образом.

Доверие-вера Богу не упразднили развития человеческого духа, но продолжили его. Уже в работе христиан-апологетов, а затем богословов патристического периода видно, что ответственное человеческое бытие невозможно при уповании только на Особое откровение. Так не было в иудаистский период монотеизма, так не оказалось возможно быть и в христианский. По этой причине происходит соединение достижений Особого и Общего откровения, и примером тому является патристическое христианское богословие, представляющее собой осмысление религиозного откровения на языке рациональной философии. Для логически непротиворечивой мыслительной деятельности античные христианские богословы ввели понятия догматов (непреложных оснований для последующей работы разума) и их истолкования, осмысления связей и их действия в реальности.

В процессе обдумывания порядка взаимодействия мировоззрений у первохристианских апологетов появилась мысль, что Бог вёл греков ко Христу и спасению через философию также, как евреев через Закон Моисея. В результате христианство не отвергло достижения философии, но творчески усвоило, хотя и для своих собственных целей, и в особой сфере. Что сообщило единство системе нового христианского мировоззрения? Признание Единого личностного Творца, а значит и единства всего человеческо-

го знания, которое базируется на его, Создателя, замысле. Даже частичность, относительность познания откровения (как Общего, так и Особого) не лишает человека смысла бытия. Он знает самого Бога. Именно личное знание Бога (Христос сказал: «Я есть путь, истина и жизнь») освобождает человека от страха за своё бытие. Вера в обустроенность мира Богом позволяет надеяться на цельность всего получаемого человеком в результате исследования знания. Отсюда и социальные последствия для христианского сообщества.

Это взаимодействие двух истин, двух источников знания оказалось драматическим. И дело не в том, что знание из Особого и Общего откровений не могут быть совмещены, а в том, что коренные интуиции язычества (а затем и философии) и монотеизма были различными. Мышление язычника — это мышление человека, противостоящего Богу, мышление монотеиста — это мышление человека, доверяющего Богу. Два подхода к получению и реализации истины оставались противоречащими друг другу в их сущности. Поиск гармонического сочетания оказался трудной задачей, и решение никак не находилось.

Не только христианство стремилось освоить достижения философии и сделало это через усвоение её мыслительного аппарата, философия в лице гностиков в свою очередь стремилась создать квази-религию знания, пытаясь осмыслить и восполнить религиозную сторону человеческого бытия с помощью философских конструкций. Но исторический момент не способствовала утверждению этой позиции. Римская империя рухнула в своей западной части, социальных оснований для развития античной и постантичной философии не было. Не было их и в Византии, т. к. в обществе утвердился мономировоззренческий принцип, востребованный римскими императорами. Маятник развития европейского духа ушёл в сторону мономировоззренческого регулирования общества. Интересно, что исламская модель организации общества также оказалась мономировоззренческой, хотя и допускала жизнь народов с иными мировоззренческими системами (христианской, буддистской, индуистской), правда со значительным поражением в правах угнетённых народов.

Утверждение, что истина, в том числе и мировоззренческая, может быть только одной настолько пронизала человеческий дух, что всё последующее развитие Европы, вплоть до 20 века демонстрирует его определяющее воздействие на мышление.

Развитие средневековой Европы в области мысли (философской и научной) для удовлетворения потребности в лучшей жизни, в лучшей инструментари для управления ею прошло этап интереса к модели Платона, затем Аристотеля. Постепенное высвобождение науки как самостоятельного (уже неметафизического) способа жизненного ориентирования повело маятник развития человеческого духа в сторону полной свободы даже от самой идеи присутствия Бога в мире. Определённое время казалось, что научный метод экспериментальной проверки научных гипотез будет действовать бесконечно, и истинное знание будет накапливаться, корректироваться, но 20 век показал, что научный подход имеет ограничения не менее сильные, чем религиозный. Он не даёт абсолютного знания. Человек-исследователь накладывает на полученный научный результат такой сильный отпечаток, что возникает множество научных истин-представлений. Истина стала очередной раз конвенциональной — оговоренной в соглашении людей, её использующих.

Великие социальные эксперименты викторианской Англии, советской России и нацистской Германии показали, что истина не только консолидирует общество, но, попав в злонармеренный руки, становится ужасающим инструментом его разрушения. Постмодернистская эпоха отказывает-

ся от экстремистских подходов, позволяя сосуществование множества моделей истины, но одновременно с применением этого подхода общество лишается смысла, абсолюта, который мог бы примирять, дисциплинировать не проявляя насилия.

Глубина богооткровенной христианской идеи состоит в том, что Бог как создатель вселенной является гарантом её целесообразного существования. Это означает, что человек может быть спокоен не из-за совершенства своих социальных технологий, а даже вопреки им. Свобода отклика на Откровение данное в окружающем человека мире предполагает множественность моделей истины, пропущенной через человеческую природу (и рациональную, и эмоциональную, и религиозную, и трезвого практического разума), но эти модели могут не приводить к столкновению людей, если люди (прежде всего, с монотеистическим мышлением) вместят это разнообразие как образ действий Бога. Они могут довериться его руководству, которое будет продолжать хранить род человеческий в поступательном движении через множество открываемых относительных истин, поскольку реально действовать в конце концов будет только то, что соответствует творческому замыслу Создателя. Взятые за основу богооткровенные ценностные постулаты, вживание человека в образ Бога в его образе действий во вселенной, доступной человеческому наблюдению и исследованию, позволяют соединять относительность и абсолютность истины.

Исключительно модернистское мышление не обеспечивает мирного социального сосуществования, не обеспечивает его и хаотическое плюралистическое постмодернистское мировоззрение. Истина существует, и её относи-

тельность в открытиях человеческой практики преодолевается абсолютной верностью Создателя, который обеспечивает безопасность бытия человеческого общества.

Конечно, описанный выше подход не является в чистом виде традиционно научным, но и наука проделала путь от целостности человеческого миропознания, когда она доверяла и другим его формам в познании истины, к полной своей независимости и самодостаточности, а в настоящее время через осознание своей частичности и ограниченности к потребности обратиться к целостному использованию всего, что доступно человеческой природе. И эта природа свидетельствует о необходимости деятельности под руководством Творца.

Речь идёт не о прозелитической мировоззренческой экспансии, а том, что отношение к истине в постмодернистском мире сложнее, чем ранее то было ранее. Поиск её поверяется успехом общественной практики, в которой человек расцветает и гармонизируется внутри себя и в общении с другими людьми. Эта позиция не является соглашательской для христиан, но позволяет им вместить представителей других мировоззрений, а значит и отказаться от отношения к ним как к лежащим ниже христианства. Она позволяет служить людям с нехристианскими мировоззрениями, вовлекая всех в поиск истины на общих основаниях Общего и Особого Божьего откровения. Христианство берёт на себя роль не доминатора, но лидера. В этом случае научное познание мира на разрушает социума, а включается как одна из скреп в его созидание.

Спичак Александр Иванович

Есть ли Бог, если не все позволено?

К вопросу о нравственности в постсовременной картине мира.

Нам всем хорошо знакома фраза, сказанная Иваном Карамазовым, героем романа Ф.М.Достоевского: «Если Бога нет, то все позволено». Этой фразой Достоевский дает понять, что если Бога нет, то нет и критериев добра и зла, каждый волен сам определять то, что является истиной.

Это как нельзя лучше характеризует время постмодернизма, утверждающего, что абсолютной истины не существует. И, казалось бы, что те, кто отрицают существование Бога, должны говорить о том, что нет и абсолютной истины. Истина становится относительным понятием. Реальность представляется непостижимой, поэтому абсолютного познания реальности не может быть ни у кого. Причем реальность эта меняется непостижимым до конца образом. Вера человека зачастую уже не воспринимается всерьез. Каждый может верить во что ему заблагорассудится, доколе это не вызывает угрозы для окружающих. Никто не вправе судить об истинности чьей-либо веры, так как никто не знает все наверняка. Все это дискредитировало разум, и оставило человека один на один со своим опытом, понять до конца который он якобы не в силах. Все становится относительным.

Такова эпоха постмодернизма, в которой нам удостоилось жить. Однако сегодня появляются заявления философов, которые наводят на мысль, что эпоха постмодернизма вскоре исчерпает себя.

В последние годы стали все громче раздаваться голоса ученых философов-атеистов о существовании нравственных универсальных принципов, объективных моральных законов, существующих в нашем мире наравне с законами природы. Причем эти моральные принципы, по

мнению этих ученых, не зависят от веры в Бога, они заложены в природе, подобно закону гравитации. Так Уолтер Синнот-Амстронг, профессор этики Университета Дьюка в США, профессор с мировым именем, на вопрос о том, может ли существовать абсолютные нравственные принципы, если Бога нет, отвечает положительно. В опубликованной им недавно книге «Нравственность без Бога?» он пытается обосновать светское понятие объективной нравственности, основываясь на допущении, что некоторые поступки априори аморальны. Он пишет: «Многие теисты заявляют о том, что существование Бога просто необходимо для объективной морали, и атеизм подразумевает нигилизм, или, по крайней мере, отрицает возможность существования объективной абсолютной морали. В следующих двух главах моей книги я докажу обратное: мораль не зависит от Бога!» (Walter Sinnott-Armstrong, *Morality Without God?* New York: Oxford University Press, 2009, стр 56) Проведя опросы и исследования в разных культурах и странах, Амстронг пришел к выводу, что определенные нравственные законы присущи нашему мирозданию, подобно тому, как ему присущи физические законы. В своей книге, к примеру, он пишет: «Возьмем изнасилование – это же аморально! Я надеюсь, вы все со мной согласитесь. Все, кого я знаю, будь то теисты или атеисты, согласны с тем, что изнасилование аморально». (*Morality Without God?* Стр. 57) И далее Амстронг развивает аргументацию, показывая аморальность изнасилования как объективного абсолютного нравственного принципа. Якобы, как ученые физики открывают законы физики, так и философы могут сегодня открывать законы морали. Еще один философ-атеист Хаузер пишет: «Мы рождены в мире, в ко-

тором господствуют определенные нравственные правила и принципы». Эти законы морали господствуют в мире, подобно законам природы. Человек может их нарушать, так как он может нарушать законы природы, но обязательно столкнется с последствиями. Эти законы не связаны с Богом, говорят философы-атеисты. Поэтому высказывание Карамазова в романе Достоевского представляется неверным. Даже если нет Бога, то остаются нравственные законы, и человеку не все позволено. Нарушая абсолютные нравственные принципы, человек нарушает абсолютные законы природы, что обязательно повлечет за собой последствия, и он уже не сможет жить так же гармонично, как если бы эти законы он соблюдал. Даже будучи атеистом, есть смысл находить абсолютные нравственные законы и жить по ним, точно так же, как есть смысл узнавать законы правильного питания и им следовать. Говоря о здоровье человека, все чаще сегодня говорят о необходимости не только правильного питания и образа жизни, но о необходимости вести нравственный образ жизни.

Однако, на мой взгляд, попытки философовать атеистов нащупать моральные абсолютные принципы, отвергая при этом существование Бога, оказываются несостоятельными.

Во-первых, необходимо ответить на вопрос о том, кто может быть экспертом в вопросе определения моральных абсолютных принципов. Давайте вернемся к тому, как Уолтер Амстронг определяет аморальный поступок. Он считает, что поступок аморален тогда, когда причиняется вред человеку без обоснованных на то причин. Но кто же может быть судьей, чтобы определить, обоснованы ли причины, или нет. Амстронг говорит о возможности определения нравственных абсолютных принципов на основании общественного консенсуса. Чтобы определить, что поступок является «иррациональным» и аморальным, Амстронг

призывает ответить на вопрос, будете ли вы советовать так поступить тому, кто вам по-настоящему дорог. Подход спорный. Так Геббельс, заботящийся о своей жене, убедил ее отравить их шестерых детей, затем совершить самоубийство, и при этом, по всей видимости, не считал подобные поступки «иррациональными». Понятно, что нужен некий оценщик «иррациональности» тех или иных поступков, но отказавшись от существования Бога, Амстронг вынужден искать оценщиков среди людей.

Во-вторых, философы-атеисты оказываются неспособными объяснить, как эти абсолютные законы появились в нашем мире. Если эти правила абсолютные, то это означает, что они неизменны, и существовали всегда, идет ли речь о современном обществе, или об обществе первобытных людей. Для атеиста единственным приемлемым объяснением существующего положения вещей в современном мире будет теория эволюции. Согласно теории эволюции человек появился не сразу, а формировался на протяжении тысячелетий, проще говоря, произошел из обезьяны. Означает ли это, что абсолютные нравственные принципы руководили жизнью сообщества обезьян? Они также не должны были воровать и насиловать? Можно пойти еще дальше, и окунуться в мир амёб и инфузории туфельки, белкового бульона, из которого потом произошли обезьяны в результате долгого эволюционного процесса. Неужели и тогда амёбы должны были следовать абсолютным нравственным принципам? А если нет, то без ответа остается вопрос, на каком этапе эти принципы появились, и как тогда эти принципы могут быть абсолютными?

На основании всего этого хочется сказать, что спорить с Достоевским не так просто. Если Бога нет, то действительно все позволено. А если не все позволено, то это значит, что Бог на самом деле есть.

Кучеренко Александр Владимирович

Моральные заповеди как проблема соотношения абсолютного и относительного

При размышлении о соотношении формулировки морального закона, заключенной в категорическом императиве И. Канта и возможности соответствия ей конкретных всеобщих норм как моральных законов, вполне естественно возникают вопросы о способе определения этих всеобщих норм и характере их взаимоотношений между собой.

На страницах журнала «Человек» отражена дискуссия на тему «Жить не по лжи. Споры вокруг этики И. Канта» (ж. «Человек» № 4. 2008), где сошлись в антиномии точки зрения двух ведущих отечественных философов, один из которых А.А. Гусейнов (директор Института философии РАН) поддерживает взгляд Канта на абсолютный статус моральных норм, а Р.Г. Апресян (заведующий сектором этики Института философии РАН) указывает на их относительность при анализе той ситуации, которую рассматривает сам Кант. Это случай, когда убийца спрашивает у тебя: «скрывается ли в твоём доме нужный мне человек?» (а он действительно скрывается) и где сходятся в противоречии две всеобщие моральные нормы: «не лги» и «ни убий». Ведь если я скажу правду, то стану соучастником преступления, если же солгу, то спасу жизнь. Как поступить? Причем ситуация первоначально отвлекается от каких-либо сопутствующих подробностей (что это за появившиеся вдруг люди и какова причина конфликта между ними, – это справедливое

возмездие или же грабёж серийного убийцы очередного ни в чем неповинного человека, твоего друга). Кант считает, что преследователям следует сказать правду, но тогда норма «ни убий» перестаёт быть всеобщей и равноценной «не лги», хотя «Кант выстраивает свою теорию таким образом, что эти требования наделяются абсолютным статусом»¹.

О том, что частных моральных законов множество и каждый из них имеет внутри себя ещё собственный формальный принцип (например, «не лги», «ни убий», «не вреди»), соответствующий общему принципу категорического императива, можно судить по суждению Канта, отражающему данное представление. Словосочетание у Канта «моральные законы, вместе с их принципами» служит указанием на множество всеобщих моральных норм, которые могут быть признаны Кантом соответствующими формулировке закона в категорическом императиве.

Таким образом, категорический императив представляет собой моральный закон, предполагающий существование множества отдельных всеобщих моральных норм как моральных законов, внутри каждого из которых присутствует свой особый принцип всеобщности (качественно отличный от другого всеобщего принципа), соответствующий форме категорического императива. Так, например, моральный закон «не лги» имеет свою специфику его соблюде-

ния по отношению к моральным законам «не вреди» и «ни убий».

Рассматривая предлагаемую ситуацию со скрывающимся в твоём доме человеке и требованием Канта сказать правду его злонамеренным преследователям (а далее у Канта уже убийцам), Р.Г. Апресян указывает на специфику ситуации, в которой один моральный закон может противоречить другому, не менее всеобщему. Он отмечает: «с нормативно-этической точки зрения, не является ли принцип “не вреди” не менее сильным, чем требование “не лги”?»². В условиях данной ситуации Р.Г. Апресян ставит под вопрос кантовское требование говорить правду, отказываясь признать его адекватным³. Высказываясь ещё более решительно, Р.Г. Апресян утверждает о наличии противоречия между соблюдением требования всеобщей нормы «не лги» и категорическим императивом. Он пишет о том, что такое поведение хозяина служит «скрытой апологией аморализма – в виде признания допустимости предательства по отношению к гостю и другу ради личной честности перед злоумышленником»⁴. Выступая последовательным оппонентом кантовскому моральному абсолютизму, и завершая свою аргументацию, Р.Г. Апресян приходит к выводу о недопустимости применения моральных норм, даже претендующих на роль всеобщих, вне учета контекста конкретности сложившейся ситуации. Он пишет, что «предлагаемым рассуждением я не только ставлю под вопрос обоснованность кантовского настояния на абсолютности требования “Не лги”, но и, по большому счету, возможность абсолютных моральных принципов вообще. Такие общие моральные принципы, как “Не лги”, “Не причиняй насилия”, а также “Не вреди”, “Делай добро”, не имеют прямого действия»⁵. Более того, считает Р.Г. Апресян, вне учета «многовекторности» возведение в абсолют каких-либо принципов, кажущихся предельно благородными и в высшей степени нравственными, могут привести к прямо противоположному результату, т.е. противоречить сущности своего предназначения. И поэтому «без их адаптации к конкретным человеческим ситуациям, в нравственном отношении поливекторным и разнокачественным, легко можно прийти к результатам, прямо противоположным тому, что эти общие принципы утверждают»⁶. Тем самым Р.Г. Апресян, соотнося значения доброй воли и всеобщих моральных норм (что сочетаются у Канта в их гармоничном слиянии) противопоставляет их между собой.

О том, что кантовская добрая воля проявляет себя именно через соблюдение всеобщих моральных норм (вне зависимости от сложившихся условий) можно судить по следующему его высказыванию. «Та воля абсолютно добра, – пишет Кант, – которая не может быть злой, следовательно, та, максима которой, если ее сделают всеобщим законом, никогда не может себе противоречить. Следовательно, принцип: поступай всегда по такой максиме, для которой ты в то же время можешь желать всеобщности в качестве закона, является также верховным законом доброй воли; это единственное условие, при котором воля никогда не может сама себе противоречить, и такой императив является категорическим»⁷. Теперь осталось только найти такие нормы, использование которых всегда, при любых условиях способствовало бы утверждению добра. Следует отметить, что понятие добра (и в высказывании Канта это вполне четко просматривается) оказывается первичным по отношению к требованию категорического императива, являющегося лишь средством достижения добра. А добро, по мнению Канта, уже содержится внутри всех всеобщих норм, даже если их рассматривать вне учета каких-либо сложившихся условий. Этот логический прием в кантовских размышлениях, дей-

ствующий согласно аксиоме об отсутствии противоречия между частью и целым согласно принципу «то, что относится к целому, относится к каждой отдельной его части», требует самостоятельного рассмотрения. Кант отождествляет добро как нечто целое (где Бог сотворил мир и все в нем во благо, – по Канту) с частным способом его достижения (относящимся только к человеку), а общее требование категорического императива с отдельной нормой, объявляемой нами всеобщей, стремясь придать ему статус объективного закона природы, действующего всегда без каких-либо исключений. Таким образом, добро соответствует форме категорического императива, а форма категорического императива соответствует конкретным всеобщим нормам, или, иными словами, законам свободы.

Идея архитектоники чистого разума уже предполагает в своей форме возможность наличия верховного принципа морального закона, подчиняющего себе все частные всеобщие моральные законы. Но если теоретический разум, направленный на познание предметов в границах действительного или возможного опыта, продвигается индуктивным путем, то практический разум при познании частных моральных законов определяет их с помощью дедукции (определяющей способности суждения). Дедукции, поскольку всякая частная норма, претендующая на статус всеобщей, проверяется на соответствие уже заранее известному общему основанию (принципу категорического императива). Тем самым теоретический разум выносит индуктивные суждения, а разум практический – дедуктивные, и в этом их коренное отличие. Именно дедуктивное умозаключение способно дать необходимую всеобщность и общезначимость отдельной моральной нормы при соотношении частного с общим⁸, подобно тому, как находят для себя применение общие правила орфографии при написании различных слов. Если какая-либо применяемая норма при ее всеобщем употреблении начинает противоречить самой себе как употребляемая в общении, то она как бы самоуничтожается, доводя до абсурда ситуации, складывающиеся при всеобщем применении данного принципа. Так, например, всеобщая ложь (по Канту), нарушающая норму «не лги» приведет ко всеобщему недоверию, т.е. к тому, что никто, никогда и никому не будет верить ни при каких обстоятельствах, что скажется на невозможности даже самого общения. Но в данном случае человек может знать истину, если пойдет от противного, т.е. станет считать истинным обратное по смыслу суждение. Применительно к нашему времени принятие за всеобщую моральную норму проявление кощунства над духовными ценностями, куда относятся и надругательство над светлыми страницами истории любой страны, повергнет в пучину бесконечных потрясений весь ставший разобщенным человеческий род, где не будет ничего святого в сплошном очернительстве всего.

Несколько иную концепцию по поводу возможности проверки пригодности моральной нормы на роль общезначимой занимает А.А. Гусейнов, ссылаясь на Канта. «Представление об абсолютности нравственных законов является положением, не требующим доказательств, ибо его невозможно доказать. Доказать абсолютное – значит удостоверить, что оно таковым не является. Поэтому, говорит Кант, основу нравственной обязательности “должно искать не в природе человека или в тех обстоятельствах в мире, в какие он поставлен, а a priori исключительно в понятиях чистого разума”⁹. Или, говоря иначе, нравственность отличается от знания, которое черпается из опыта или удостоверяется им»¹⁰. Как раз здесь и возникает противоречие, порождаемое разумом при использовании понятия абсолютной нрав-

ственной ценности. Из сказанного в приведенной цитате следует, что практический разум, конечно же, может установить такую всеобщую норму как абсолютную ценность, но она никак не может соответствовать опыту общения, поскольку она должна применяться постоянно без противоречия идее добра, само содержание которого в обществе изменчиво, ситуативно. Не существует ли здесь формально-логического противоречия о возможности создания разумом в чистой абстракции практическим разумом идеальной всеобщей нормы и невозможности ее соблюдения в практике общения, что отмечается самим Кантом и на что обращает наше внимание А.А. Гусейнов? Противоречие в кантовской концепции заключается еще и в его категоричности суждения, согласно которому всякое отклонение от всеобщей нормы считается продиктованным исключительно только себялюбивыми склонностями. При этом Кантом игнорируется возможность возникновения противоречий между самими всеобщими нормами (на что указывает Р.Г. Апресян) в условиях конкретной ситуации в общении, где соблюдение одной предполагает отрицание другой (как в кантовском примере). Прямолинейность кантовской позиции не допускает двусмысленного толкования содержания одной и той же нормы, исходя из сложившейся ситуации в общении с учетом того, чему она будет служить, – добру или злу.

В представлении Канта моральным поступком можно считать лишь поступок, совершенный из уважения к закону. Понятие уважения предполагает чувство, и оно должно быть чем-то причинно обусловлено. Из какого же источника проистекает уважение к той или иной всеобщей норме морального закона? Не будет преувеличением сказать, что это уважение основано на понятии всеобщего, создаваемого разумом. Именно разум обнаруживает, что некоторая моральная норма превосходит все остальные, имеющие эмпирическую природу по степени своей универсальности (числу случаев ее применения в различных ситуациях, в тотальности), возвышаясь над ними, а это ни что иное как проявление свойства архитектоники разума. Из интеллектуального превосходства занимаемого места некоторой нормы над всеми остальными рождается чувство превосходства, исключительной универсальной значимости, а значит и проявления уважения к этой норме, что затем при соединении разума и чувства переживания исключительной возвышенности нормы (внутри иерархически построенной системы) служит основанием для совершения нравственного поступка.

В.Ф. Асмус, размышляя на тему сочетания практического разума и чувства уважения заключает, что «Так как моральный закон ослабляет и даже уничтожает в нас самомнение, то он, согласно Канту, есть предмет величайшего

уважения, а потому – основа положительного чувства, которое имеет внеэмпирическое происхождение и познается а priori. Следовательно, уважение к нравственному закону есть такое чувство, которое возникает на интеллектуальной основе»¹¹.

Формально-логическое противоречие возникает у Канта тогда, когда одним и тем же понятием «моральный закон» он определяет самый общий принцип и отдельную норму всеобщего закона как внешнее проявление общего принципа, но уже в частном принципе отдельной всеобщей моральной нормы (где это тоже формулируется им как «моральный закон»).

Для разрешения данного противоречия Кант вводит понятие «материи закона». В этом направлении формулируется основополагающая кантовская мысль о двойственном составе морального закона: «в законе кроме его материи содержится только законодательная форма»¹². Отсюда категорический императив содержит в себе только законодательную форму морального закона, в которой присутствует лишь указание на некие максимы.

Следует отметить, что во всех формулировках высшей степени моральности у Канта центральным понятием служит понятие «всеобщность» («всегда», «в качестве всеобщих законов», «во всякое время»). Моральный закон Кант стремится уравнивать по статусу с законом природы, действующего всегда и везде при обосновании его как незыблемого правила, продиктованного Богом и потому носящего объективный характер. Наложение на этику религиозного сознания приносит свои специфические плоды. Можно без преувеличения сказать, что саму идею возможности существования всеобщих моральных законов (соответствующих принципу категорического императива), равных по своему статусу законам природы, следует искать в особенностях религиозного сознания Канта, опирающегося на моральное доказательство бытия Бога, поскольку Бог для него является моральным законодателем мира.

Библиография

1. Жить не по лжи. Споры вокруг этики И. Канта / Журнал «Человек» № 4. – 2008. – С. 39.
2. Апресян Р.Г. О праве лгать / Р.Г. Апресян // Ред.-сост. номера – Р.Г. Апресян. – М.: Логос. 2008. – С. 5.
3. Там же.
4. Там же. С. 14.
5. Там же. С. 17-18.
6. Там же. С. 18.
7. Кант И. Основоположение к метафизике нравов. С. 193-195.
8. Кант И. Критика практического разума. С. 389.
9. Кант И. Сочинения в 6 томах. Т.4, ч. 1. С. 223.
10. Гусейнов А. А. Этика доброй воли // Иммануил Кант. Лекции по этике: Пер. с нем. / Общая редакция, составление А.А. Гусейнова. – М.: Республика. – 2000. – С. 5-36. <http://guseinov.ru/publ/kant.html> (дата обращения 14.04.2012).
11. Асмус В.Ф. Иммануил Кант. С. 334.
12. Кант И. Критика практического разума. С. 347.

Шелковая Наталья Валерьевна

О природе человеческого зла

«И заповедал Господь Бог человеку, говоря: ...от дерева познания добра и зла, не ешь от него, ибо в день, в который ты вкусишь от него, смертью умрешь». (Бт. 2:16–17)

Размышляя, как и каждый философ, над судьбами мира и человека, над теми процессами в обществе и человеческом мироотношении, которые не только, порой, ужасают своей бесчеловечностью, но и поражают своей абсурдностью и безумием, я все более склонялась к мысли, что глубинная причина всего происходящего коренится в природе самого человека.

Человек гордо именует себя *homo sapiens* – человек разумный, но действительность с древности до современности, увы, показывает воочию обратное. Человек в своем без уми не только уничтожает окружающую среду, но и себе подобных, себя самого.

Человек, считающий себя царем природы, уничтожает природу. (Видно, библейское: «И владычествуйте над рыбами морскими, и над птицами небесными, и над всяким животным, пресмыкающимся по земле»)» (Бт. 1:28) незримо, но глубоко «въелось» в человеческое сознание, при этом защищающее Божественное «владычествуйте» трансфор-

мировалось в подавляющее человеческое «властвуйте»). Более того, он утрачивает все более два основных инстинкта, присущих всему живому: инстинкт самосохранения и инстинкт продолжения рода.

Невольно возникает, возможно, крамольная мысль: «А живой ли человек?» Метафора ли М. Фуко «человек умер» или констатация реальности? И реальность ли эта так называемой эпохи постмодерна или человек уже давно мертв?..

Однажды ночью ко мне пришла мысль: «Человек мертв, ибо всему живому присуща способность чувствовать, а современный человек (и только ли современный?) не чувствует». Чувствующее существо способно чувствовать чувства окружающих. Животные и даже цветы, как известно, чувствуют любовь и ненависть людей. Чувствует ли человек боль других, как свою боль? И если да, то почему он причиняет, и, увы, часто с удовольствием и наслаждением боль другим людям и живым существам, являясь, по существу, садистом? Смог бы человек, чувствующий чужую боль, как свою, причинить другим боль? Или человек – мазохист? Какова природа садизма и мазохизма?

Так я размышляла ночью, а утром ко мне пришла мысль, подтверждающая правильность хода моего рассуждения. Помните, как произошло просветление у Мартина Лютера? Он, сотни раз читавший Библию, вдруг увидел в ней то, что раньше не видел, хотя и читал. Так и я. Я вдруг увидела в Библии то, чего не видела раньше, хотя сотни раз это место читала. Сотворив человека, Бог запретил ему рвать плоды с дерева познания добра и зла, «...в день, в который ты вкусишь от него, смертью умрешь» (Бт. 2:17). Умер ли человек после нарушения запрета Бога? Над этим вопросом я часто размышляла сама и со своими студентами на семинарах по Библии. Часто студенты мне отвечали (и, вероятно, многие из вас так же ответили бы): «Нет, не умерли». Так что же, Бог – лгун? Конечно, нет.

Человек, как известно, имеет две природы: материальную, телесную, как и у животных, и духовную, составляющую человеческую суть, сердце вину. Да, телесно Адам и Ева не умерли, но их духовно-душевно-телесное единство распалось, человек раздвоился, «расколовся» на плоть, тянущую его вниз, к земле, греху, и душу, сознательно или бессознательно тянущуюся ввысь: к небу и Богу. Умерла духовная целостность и чистота, жизнь в Боге. Человек стал жить около (или очень далеко от) Бога. Между Богом и человеком образовался барьер, барьер человеческого Эго, который со временем стал почти (или совсем?) непроницаемым. Человек утратил способность чувствовать Бога, мир, людей, замкнувшись в скорлупе своего Эго.

И с целью компенсации утраты чувствительности человек возвел свою голову, ум на пьедестал «своей сущности», именую себя homo sapiens. Человек стал думать, думать, думать... Думать, что слышит (не слыша ничего и никого, кроме себя), думать, что видит (не видя ничего и никого, кроме себя), думать, что любит (создавая бесчисленное число концепций и теорий любви), то есть жить в придуманном (выражаясь современным языком, виртуальном) мире. Так умер живой, чувствующий, сердечный человек – homo cardiacus и его место занял человек думающий, т.е. био робот (вот это я и увидела и поняла в то утро). И этот процесс – не явление современности, корни этого процесса уходят в первочеловека.

Бог не солгал. Человек, променявший Бога и сердце (в котором хранится «искра Божья») на познание и ум, умер как человек, т.е. Богоподобное существо... Для такого человека, по существу, Бог умер, и это случилось задолго до

констатации этого Фридрихом Ницше.

Однако, умерев как богоподобное существо, человек все же не стал животным. Да, его духовность «опрокинулась» на горизонталь, но и «горизонтальная духовность», «геростратова духовность» (суть которой – разрушение для «услады духа») – все же духовность, пусть и деструктивная, искаженная. И именно эта «искаженная духовность» породила такого монстра как этический садомазохизм. Ибо издевательство над людьми, животными, природой приносит удовлетворение духу человеческому, а не телу.

Какова же природа и причина садомазохистского мироотношения человека? Предав Бога, человек, как я отметила выше, не утратил полностью своей Божественной, духовной природы. Эта духовная суть притаилась в глубине души и подсознании человека, проявляясь внешне в непонятной тоске по утраченной духовно-душевно-телесной целостности и чистоте, постоянной неудовлетворенности, гнетущих и мучающих комплексах неполноценности. Человек забыл себя как Богоподобное существо, но это богоподобие не только не покинуло его, но и постоянно «скребется» тихо изнутри души человека, причиняя ему душевную, иногда мучительную, боль. Как известно, злость – маска боли. Чем сильнее духовно-душевная боль, тем резче она проявляется вовне в виде злости и агрессии. И человек, как смертельно раненный зверь, безумно совершает все больше зла и насилия, стремясь убежать от мучающей его изнутри боли.

Человек забыл о законе бумеранга: всё возвращается. И насилие над ином бытием неизбежно оборачивается насилием над своим-бытием, Я бытием, садизм оборачивается мазохизмом, насилие над природой и людьми возвращается экологической и демографической катастрофами.

С другой стороны, абсолютизация разума, головы постепенно привели к превращению человека в био робота, запрограммированный био автомат, опутанный «паутиной» Интернета, в придаток компьютеров и мобильных телефонов (порождая компьютерную и мобильную зависимость), созданных его же головой. Уйдя от реального, чувствующего «мира сердца», человек пришел в виртуальный, придуманный «мир головы». И это неизбежная закономерность.

Но это еще не все. Люди превращаются в зомби. Кем превращаются? Власть имущими. Зачем превращаются? Чтобы ими легко было манипулировать в интересах власть имущих. Весьма ощутимую роль в этом процессе играет мода.

Как известно, наиболее подвержена влиянию моды молодежь, которой «принадлежит будущее». Поэтому именно на молодежь направлен основной поток «мода обработки», формирующей удобные управляющим структурам формы поведения, мышления, сознания, культуры. Из образов внешнего вида человека и жилища мода превращается в стандарт (шаблон) жизнедеятельности и жизнеотношения. Элитарность уничтожается и деформируется, «Шариковы» (М. Булгаков) – возвеличиваются. Человек теряет свою идентичность. И это лишь малая часть обезличивания моды. А мода на сексуальных кукол Барби? Каких девушек она формирует? А полный садизма детский фильм «Том и Джерри»? Каких детей он формирует? Почему же все это происходит? Потому, что это выгодно.

Выгодно обезличивание? Выгодно формирование садизма? Выгодно формирование зомби-садистов-фанатов, готовых по первому крику: «Хайль!» уничтожить все живое и даже себя (как исламские фанаты террористы)? Да, выгодно. Ради чего? Ради ЕЕ ВЕЛИЧЕСТВО ВЛАСТИ, ради ЗОЛОТОГО ТЕЛЬЦА. К подножию абстрактной власти, мертвого золотого тельца кладут живые человеческие жертвы... Мертвое властвует над живым...

«Бог есть любовь» (1 Иоан. 4:8). И предав и забыв Бога, человек предает и забывает любовь, заменяя ее суррогатами любви – «занятиями любовью», в частности. Но секс, в котором отсутствует духовно-душевная любовь, есть не просто животное совокупление, а проявление некрофилии. Ибо сексуальные отношения между партнерами, в душе которых нет никаких чувств друг к другу (или нет чувств вообще!) – это общение с мертвыми.

Утратив чувство сакрального, святого, человек утратил чувство Божественной Любви ко всему сущему. Он утратил способность видеть Бога в Его творениях (человеке, животных, растениях, явлениях природы), тем самым он утратил чувство любви. Ибо центр любви – сердце, а центром человека со времен Адама и Евы стала голова, думающая голова, а не любящее сердце.

Нельзя не согласиться с Вышеславцевым, что «любовь есть настоящая сущность личности» [1, с. 71] и потеря способности любить ведет к деградации и духовному умиранию личности, ее сокровенного «Я». Вспомним роман Дж. Оруэла «1984». Герой романа предает свою любимую, тем самым убивает свою любовь к ней и умирает как личность. Ибо предательство любви ведет к «смерти» сердца – сокровенного центра и ядра личности, ее «Я».

Как не вспомнить тут слова Христа: «...они видя не видят, и слыша не слышат, и не понимают... Ибо огрубело сердце людей сих (курсив мой – Н.Ш.)» (Мт. 13:13, 15). Огрубело сердце... Человек в «скорлупе» Эго... Он думает только о себе. Думает. Но не любит. Не любит даже себя. Ибо любит – сердце, а голова – думает. Да, ум – «вершина» человека, но «глубина» человека – его сердце. Трагедия современной цивилизации состоит в том, что все больше становится людей умных, но лишенных глубины, духовности, со «склерозом сердца» (Б. Вышеславцев). Лишь та мысль, которая вынашивается (иногда в муках) и рождается в сердце, имеет глубину. «Лучшие философы и великие поэты сознавали, – писал по этому поводу П. Юркевич, – что сердце их было истинным местом рождения тех глубоких идей, которые они передавали человечеству в своих творениях, а сознание давало этим идеям только ясность и определенность, свойственные мышлению (курсив мой – Н.Ш.)» [2, с. 83].

Мне могут возразить: «Но ведь есть люди, живущие не возле, около или далеко от Бога, а в Боге, с Богом». Да, есть. Это мистики и святые всех времен и религий. Они действительно «дышат» Богом. Вот эти люди не способны ко злу, в них нет зла. Именно о таких людях говорил Августин Блаженный: «Верь в Бога и делай, что хочешь». Ибо такой человек просто не может (не «не хочет», а «не может!») совершить зла, их сердце чисто.

Соединение с Богом очищает душу, ведет к трансформации человека, причем целостной трансформации – души, духа и тела, восстанавливается утраченное духовно-душевно-телесное единство. В мистике и святом отсутствует барьер Эго, отделяющий человека от Бога и мира, от Добра, Света и Любви. В их душе постоянно светит Свет Любви и Добра, излучаясь вовне в добрых мыслях, словах и деяниях. Поэтому их и называют святыми, про свет ленными, т.е. светлыми. И для этого вовсе не обязательны слова, многословие. Свет лучится через глаза святого, ибо именно глаза – зеркало души человека (а не слова). Более того, иногда, к сожалению, слова людей затмевают Слово, люди забывают о святости Слова, заменяя его пусто словием. Поэтому мистики, святые, просветленные часто молчат, и молча смотрят, излучая сияние своих глаз. И их молчание и взгляд сильнее всех слов...

«Но мистики и святые, – вновь возразите мне Вы, – это исключительные люди, т.е. они являют собой исключение из общего правила человеческого мироотношения». В

том то и проблема: те, которые должны быть «правилом», т.е. мистики и святые, стали исключением, а те, которые должны быть исключением, т.е. отпавшие от Бога, стали «правилом».

Быть мистиком и святым – это вовсе не означает уйти от мира в монашескую келью. Напротив, именно жизнь в миру – истинное проявление Богочеловека, каким был Христос и каким Бог хотел видеть всех людей (поэтому и послал Христа в мир!). Быть святым и мистиком – это не значит отказаться от семьи, работы, жизненных благ, это не значит страдать и мучиться. Нет! Христос призывает людей: «Радуйтесь и веселитесь!» (Мт. 5:12). Мистицизм и святость проявляются, прежде всего, в том, что человек становится способным видеть и чувствовать Бога во всем: в каждом человеке, в каждом творении Бога. При этом имеет место не только видение высших Истины, Добра и Красоты, но и «пропитывание» себя насквозь этими высшими ценностями и, соответственно, излучение их вовне.

И эта встреча с Богом, своим истинным, Божественным «Я» возможна лишь в глубине сердца. Этот мистический опыт доступен в падшем мире, к сожалению, лишь немногим и вызывает благоговейный трепет, глубокий покой и радость, чувство бесконечной благодарности и любви к Богу и всем живым существам. Но потенциальная возможность достижения такого состояния и мироощущения имеется у каждого человека в силу его богоподобности.

Мистицизм – это открытость Богу и миру, это не исключительное проявление человеческих качеств, а потенциал каждого человека, заложенный в него изначально. Но человек замкнулся в скорлупе своего эгоизма, создал барьер между собой и Богом, людьми, миром, тем самым отошел от себя первоизданного, потерял себя, забыл себя.

Возвращение к себе. Это выражение мистиков различных религий можно, на мой взгляд, рассматривать как направление движения (развития) человечества, которое может спасти его от самоуничтожения. Что значит «возвращение к себе»? Это возвращение к своей человеческой сущности, к человеку сердца, живому, чувствующему человеку, человеку как духовно-душевно-телесной целостности, в которой доминирует не животное (или машинное!), а духовное начало.

Как это осуществить? Ведь заставить верить, любить и каяться нельзя. Заставить стать духовным нельзя. И даже сформировать духовность специально разработанными методиками невозможно. Бога и Любовь, духовное начало в человеке можно лишь пробудить. Как? Своим примером, феноменом заражения.

Феномен заражения хорошо известен в психологии. Его часто используют в политике и религии при обработке сознания и психики людей. Помните, как Дж. Оруэлл описывает в своем романе «1984» заражение людей классовой ненавистью? Людям старшего возраста хорошо известно заражение классовой ненавистью, советским оптимизмом и атеизмом в нашей стране. Духовностью тоже можно «заразить», осветить души людей светом своей любви. Не словами, призывами и воззваниями. Нет! Слова часто бесполезны. Их просто не услышат некоторые. Да и нужны ли здесь слова? От сердца к сердцу лучится энергия Бога и Божественной Любви. Улыбка, сияние глаз, мудрое понимающее и доброе молчание... Просто присутствие Света в Темноте освещает Темноту. Присутствие Тепла в Холоде согревает Холод. Это так просто и так трудно. Так «не научно» и так мудро...

Библиография

1. Вышеславцев Б.П. Сердце в христианской и индийской мистике // Вопросы философии, 1990, № 4. – С. 62–87.
2. Юркевич П. Сердце и его значение в духовной жизни человека // Философские произведения. – М., 1990. – С. 69–103.

О путях и способах познания Истины. Сущность и преимущества целостного образования

«Разумей, чтобы мог верить, верь, чтобы разуметь». Августин Аврелий

В современном обществе о духовных ценностях редко говорят в прямом смысле. Такие термины как «духовная жизнь», «духовная пища» обычно встречаются лишь в церковном лексиконе. Представляется чрезвычайно актуальным обсудить проблемы познания ИСТИНЫ, понимая величие и глубочайший смысл слова «Истина» с большой буквы.

Законы природы (материального мира), их математическое выражение в виде формул воспринимаются одинаково всеми людьми независимо от языка, цвета кожи и других культурных особенностей. Однако в области морали и нравственности, в отношении восприятия различных видов искусств (музыкального, изобразительного и др.) существует множество взглядов и подходов к их оценке. Целостное восприятие окружающей действительности, включая область искусства, провозглашает существование двух видов реальности - духовной и материальной. Рассмотрим пути познания мира, познания Истины и дадим им сравнительную характеристику.

Способы постижения Истины сводятся, в основном, к следующим: 1. Эмпирические методы (наблюдение, измерение, эксперимент и др.); 2. Логические методы: теории, законы, гипотезы, выводимые из фактов; 3. Познание через веру, иногда (например, в восточных философских школах) называемое «принятие истины от авторитета».

Как правило, люди больше склонны доверять эмпирическому опыту и логике и скептически относятся к принятию истин через веру. Проанализируем: оправдан ли такой подход? Приведу известную современную притчу: «Представьте себе ситуацию, что, находясь в офисе в центре города, вы вдруг услышали из коридора крик петуха. Чувство слуха (эмпирика) будет говорить вам, что в коридоре находится петух. Но разум (логика) будет сопротивляться: «Откуда петух? Это - шутка». Как решить это противоречие между чувствами и разумом? Нужно лично посмотреть. А если замок в двери заклинило, и вы не можете выйти из офиса? Логика и эмпирика будут спорить друг с другом, как дети без матери, и только более высокий авторитет разрешит их противоречия. В этой ситуации придется принять на веру информацию от того, кто в данный момент находится в коридоре». Этот пример с закрытым офисом, из которого невозможно выйти, является хорошим качественным примером, поскольку чувства и разум имеют свои пределы познания (их можно уподобить стенам офиса). Ограниченный диапазон наших чувств очевиден, поэтому люди больше доверяют разуму, чем чувствам. Например, человек не может увидеть магнитное поле, микрочастицы, звезды в дневное время и т.д. Однако, многие люди привыкли полагаться на свои чувства, фраза «вижу - значит, верю» является почти аксиомой. Мало кто из таковых принимает во внимание, что свет Солнца достигает Земли за восемь минут, и если мы видим солнце в небе, то таким оно было восемь минут назад! То есть, мы воспринимаем окружающую реальность через чувства с некоторым опозданием, когда сама реальность могла уже измениться.

Таким образом, через эмпирическое познание человек, как правило, имеет дело не с самим миром, а с его отражением в наших несовершенных чувствах. Упрощенно можно сказать, что в этом случае у человека создается впечатление, но не понимание, так как чувства сами по себе не могут выполнить анализ ситуации, физического или иного явления. Например, ребенок может видеть настенные часы, но он не понимает, зачем они нужны. Чувствам нужна поддержка разума, даже при анализе физической реальности, не говоря уже о духовной. Таким образом, эмпирический путь познания не является адекватным методом для восприятия Истины.

Логические методы также ограничены, достаточно упомянуть философский метод, называемый «софистика». Также полезно вспомнить школу английских «естественных теологов», пытавшуюся логически обосновать христианство, чтобы, по их мнению, не опираться просто на слепую веру. Их «теологический аргумент»: если даже простые механические часы требуют творца, то сложный механизм Вселенной тем более нуждается в Творце. Однако, известны опровержения Дэвида Юма: «Бог мог создать мир и умереть; Богов могло быть много». Он привел свои аргументы против Бога: «Если Бог добр и любит нас, почему в мире столько страданий? Если Бог щедр, почему на земле есть голодные?». Итак, логикой можно многое доказать и многое опровергнуть. Здесь уместно привести китайскую пословицу: «Вода держит судно, и вода топит судно». В своих поисках разум должен на чем-то основываться, на помощь разуму приходит вера.

Подводя итог, можно утверждать, что без веры, без высшего авторитета - человеку не обойтись. Действительно, нашим авторитетом могут быть чувства, в другом случае - разум, а в идеале - истины веры.

Отметим, что мы уже имеем опыт принятия авторитета учителя, например, дети в школе верят словам своего учителя. Но детство миновало, и мы стали скептиками, «битыми воробьями», которых «на мякине» не проведешь. Тем не менее, в процессе обучения специальности студентам приходится принимать авторитет преподавателя: в медицине врача, в юриспруденции опытного адвоката или прокурора. Очень полезен наставник, который объяснит, как на практике применяются те или иные знания. Так же и в духовной сфере должен быть учитель, который станет проводником на пути к Богу. Как в науке есть узкий круг экспертов, которым остальные доверяют, так и в религиозных вопросах есть пасторы и отцы, разъясняющие путь другим людям.

Уместно обратиться к философии Фомы Аквинского (1225 - 1274), который в свое время осуществил грандиозный религиозно-философский синтез и создал парадигму, которая до наших дней доминирует в католическом миропонимании. Это проявилось в декларации двух истин: наука и философия выводят истины из опыта и разума, тогда как религия находит их в откровении. При этом вера имеет превосходство над знанием, поскольку вера опирается на Божественные истины. В современном мире учение Фомы Аквинского известно как неотомизм. Источником веры является Бог, истины, которые Он открывает, безу-

словны. Источником же рационального познания является человек. Человеку, как образу Божию, доступно познание природных явлений и проникновение в содержание относительных истин. Но добытые рациональным путем знания требуют постоянного контроля со стороны веры, истины которой получены от Творца. И вера и разум направлены, в конечном счете, на познание безусловного духовного Абсолюта, т.е. Бога, только вера связана с движением духа от Бога, а разум, напротив, с его восхождением к Богу. В неотомизме существует важный принцип: человек не способен получить прямые знания о Боге.

Важнейшее значение для познания Истины принадлежит образованию. При этом, крайне важно обратить особое внимание на проблему духовно-нравственного развития как общества в целом, так и каждого отдельного россиянина. Однако в повестке дня России этот базисный, фундаментальный вопрос не стоит, а существующие дискуссии на эту тему все еще носят периферийный характер /1/. Процесс образования должен быть целостным (полноценным), состоящим из трех основополагающих частей:

- 1) собственно процесса получения знаний;
- 2) воспитания личности обучаемого;
- 3) культурного и духовного просвещения.

Если с получением знаний по выбранной профессии у нас в стране, как правило, не возникает существенных проблем, то задачи воспитания школьников и студентов, их культурного и духовного просвещения решаются крайне неудовлетворительно.

Наступило время авторитетно заявить, что наш мир, в котором живет и трудится человек, не ограничивается только материальной Вселенной. Все сущее следует определить более широким термином — МИРОЗДАНИЕ, включающим как материальный, так и духовный мир. В процессе образования необходимо учитывать объективно существующий, невидимый духовный мир, который в научной литературе часто называется «сверхприродой», а также помнить о неотъемлемой принадлежности человека к обоим мирам — материальному и духовному (божественному). Как уже отмечено выше, духовный мир научными средствами непознаваем. Духовный мир познается верой /2/. Весьма ошибочно считать, что «дух — это высшее состояние материи. Поэтому отвергающий дух отвергает и материю» /3/.

Для того, чтобы человек «во всей полноте, и ... дух и душа и тело во всей целости» /4/ погружался в мир знаний, приобретал навыки и умения, воспитывался и возрастал физически и духовно, безусловно, необходимо одухотворение процесса образования. Обучение — это взгляд на мир через различные «окна»: физику, математику, географию, богословие и другие дисциплины. Однако «узколобый профессионализм» — это образование вчерашнего дня, специалист XXI века должен обладать широкими знаниями. Надо учить молодежь смотреть на мир одновременно через несколько «окон», чтобы восприятие действительности было стереоскопическим, а не плоским, то есть примитивным. В процессе учебы у студентов должно формироваться устойчивое мировоззрение, а это можно осуществить, лишь основываясь на духовных истинах. В учебных программах должна ясно просматриваться концепция целостного подхода к образованию, то есть признание объективности двух миров: а) высшего — духовного сверхъестественного («сверхприроды») и б) низшего — материального, видимого, осязаемого и исследуемого человеком, в том числе методами науки. При изучении большинства гуманитарных дисциплин необхо-

димо постоянно подчеркивать реальность духовной составляющей, духовной компоненты. Надо, в частности, включить в программу антропологических дисциплин понимание духовности человека как базисного фактора в вопросах возрастания и воспитания личности. В ходе такого подхода духовное воспитание базируется на исторически сложившихся христианских ценностях. Кроме того, идеи целостного образования дают студентам видение широкой панорамы исторического развития мировой культуры, христианская составляющая приобщает молодежь к вечным основам культурно-исторического бытия человека в свете библейских истин.

Образование, по нашему мнению - это способ выразить свою любовь к Творцу. Процесс образования включает всего человека в целом: дух, душу и тело. Наша цель — научить молодежь добиваться успехов в выбранной ими области науки или на производстве не просто в смысле достижения материального благополучия, но и в смысле успешного служения Богу и людям.

Безусловно, интеграция профессионального образования и духовных ценностей в значительной степени зависит от процессов, происходящих в обществе, в частности, от процессов глобализации. Здесь необходимо отметить особую роль Интернета, который сводит на нет территориальные и культурные барьеры, позволяя студентам и преподавателям расширять свой круг знаний через свободное общение с коллегами из других стран. Информационное взаимодействие протекает в режиме открытости и общедоступности. Эта функция Интернета влияет на кросс-культурные процессы, происходящие в обществе, постепенно приближая систему мирового образования в частности и современный мир в целом к раздвиганию культурных рамок и границ.

Подчеркнем еще одну важную цель целостного образования: это развитие у студентов навыков творческого мышления. Говоря практическим языком, это означает, что преподавание не сводится к простому повторению того, что говорят «эксперты», или заучиванию наизусть множества деталей. Студенты занимаются активным обсуждением предлагаемых идей. Перед ними ставится задача внимательного изучения исходных предпосылок и представлений, которые лежат в основе действий и философских взглядов авторов изучаемого материала. Студентам необходимо исследовать также идеи других авторов и в результате постараться выработать свой критический подход к изучаемой проблеме. Важно научиться формулировать собственное мнение и уметь эффективно и грамотно сообщать его другим профессиональным языком.

В заключение отметим еще одну важную цель целостного образования. Важно научить студентов видеть и ценить в жизни все прекрасное, красоту во всех ее проявлениях, развивать у молодежи живой интерес к различным видам искусства, пониманию языка искусств, умению трактовать и интерпретировать художественные ценности. Основы этих способностей и чувств должны формироваться у студентов одновременно с получением профессиональных знаний по избранной специальности.

Библиография:

1. Журнал «Фома» № 3(59) за 2008 г., с. 63-69.
2. В. В. Обровец. Категория духовности в курсе «Концепции современного естествознания». «Диалог — Вестник Русско-американского христианского института». — М., 2004, №1, с. 57-68.
3. В. И. Мурашов. Идея духовности. - М: ООО «ИПТК» «ЛОГОС» ВОС, 2000, с. 10.
4. Библия, 1-ое Послание к Фессалоникийцам 5:23.

Вопросы духовности на рабочем месте: введение в духовное организационное лидерство

Поиск духовности является «величайших мегатрендом нашей эпохи». Это глобальный тренд, и он характерен и для России. Естественно, под духовностью понимаются самые разные идеи и практики. Духовность часто связывают с природой и функцией человеческой жизни, со смыслом жизни. Понять суть духовности сложно именно потому, что она связана со смыслом жизни, а путь к обретению смысла жизни – тернист, и он включает в себя преодоление значительных преград.

Считается, что при поиске цели, смысла, эффективности организации и благополучия людей необходимо уделять должное внимание духовности как одному из важнейших механизмов в нахождении ответов на вопросы и решения жизненных проблем. И в связи с усилением внимания к вопросам духовности наблюдается рост числа публикаций о духовности и лидерстве, в том числе духовности на рабочем месте. С 1990-х гг. внимание к духовности стало проявляться в сферах бизнеса, менеджмента, лидерства и исследованиях организаций, в сфере здравоохранения и образовании. Внимание к духовности привело к возникновению новой и потенциально продуктивной сфере научного интереса – «духовности на рабочем месте».

Несмотря на наличие множества определений, трудно, если вообще возможно, сформулировать определение духовности, с которым могли бы согласиться все теоретики и практики, занимающиеся лидерством. Разнообразие, запутанность и нестыковки в концептуализации духовности ведут к тому, что ученые предлагают вывести концепцию духовности за пределы научного дискурса. Все эти трудности многократно усилены относительно того, что мы называем «духовностью на рабочем месте».

Концепции духовности в организационной жизни известны под различными названиями: «духовность на рабочем месте», «духовность на работе», «вера на работе», «духовность и религия на рабочем месте» и так далее. Термины и концепции «духовность» и «религия» в литературе по духовности на рабочем месте и лидерству часто используются с определенной понятийной путаницей. В связи с этим мы считаем необходимым внести некоторые понятийные уточнения.

Для начала заметим, что опыт трансцендентного или сакрального, в основном, ассоциируется с религией. Религиозность в широком смысле связана с истинной человеческой заботой о личностном и социальном развитии и этической само-трансцендентности. В рамках религии духовность связана с выражением самоконтроля, потребностью в стабильности, ростом небезопасности и неопределенности. Духовность и религия вдохновляют людей выстраивать свою жизнь в соответствии со смыслом, целями и стремлениями. Как религия, так и духовность связаны с самотрансцендентностью и заботой о благополучии людей в обществе и организациях.

В рамках своих первых попыток переместить духовность на рабочем месте в научную плоскость Джиакалоне и Юркевич предложили провести четкое различие между духовностью и религией. По их мнению, религиозный дискурс, в общем, неприемлем в рамках социальной науки. Более того, «ценность изучения рабочей духовности заклю-

чается не в какой-то конкретной вере (или атеистической или агностической альтернативах), но в научной оценке того, влияет ли духовность на деятельность организаций». Они утверждают, что религиозная принадлежность даже может негативно повлиять на деятельность и эффективность организаций. Вопрос, конечно, очень сложный. В рамках изучения духовности на рабочем месте считается, что люди выражают свою духовность различными способами как в светском, так и религиозном контекстах. Некоторые обращаются к более светским практикам, другие – к более религиозным. Фрай утверждает, что духовные практики (как фундаментальный источник духовности) могут сводиться к: (1) индивидуальным практикам (например, медитация, молитва, религиозные практики, йога, ведение дневника и прогулки на природе) и организационным практикам (например, обеспечение пространства для внутренней тишины и размышлений). Такие практики «помогают людям становиться более самосознательными и черпать силы из своей убеждений, будь то вера в Недуалистичное Существо, высшую силу, Бога или философские учения».

В литературе не имеется всеохватывающего списка духовных практик и подробного объяснения, какие из них являются духовными, а какие религиозными. Существует множество перспектив касательно субстантивных и функциональных аспектов этих практик (т.е. как они связаны с абсентеистической продуктивностью, текучкой кадров, лидерством и так далее). Штегер, наряду с другими, утверждает, что духовность важна для организационной деятельности, однако результаты последней не требуют от работников какой-либо конкретной религиозной принадлежности. Бэлл и Тейлор замечают, что в литературе по духовности на рабочем месте серьезно рассматривается «внутренний» опыт людей в связи с личным и организационным смыслом и благополучием. Однако они наблюдают и то, что разработанные недавно программы по Развитию Духовного Менеджмента (Spiritual Management Development – SMD), предлагаемые организациям для пользования, описывают многие религиозные традиции (буддизм, иудаизм, католицизм и т.д.), выходя за рамки той или иной религии и традиции, и, таким образом, отражают «выборочный» подход.

В целом духовность и религия связаны с идеей того, что люди хотят узнать смысл жизни с важной для них точки зрения. В современной литературе термин «религия» является как личным, так и институциональным конструктом. По общепринятому мнению, духовность может существовать вне религии, однако религиозные традиции понимаются как более плодотворная почва для духовности.

Хьюмен и Гэндел провели интересное исследование по определению значения концепций религии и духовности среди религиозных лидеров (имамов, служителей, священников и раввинов). Это исследование показывает, что религиозные деятели не видят принципиального отличия между религией и духовностью. Более того, религиозные лидеры указывают, что, по их мнению, религия и духовность могут быть связаны, но религия является более объективным конструктом, а духовность субъективным. Анализ определений, данных этими религиозными деятелями, показывает, что для них религия – это «объективные,

внешние и ритуальные или организационные практики, совершаемые в групповом контексте и управляющие поведением человека; духовность же определяется как внутренний, субъективный и божественный опыт или прямые отношения с Богом».

Сандра Мэри Шнайдерс называет три существующих в современном обществе представления о связи между религией и духовностью. Во-первых, некоторые люди думают, что религия и духовность — независимые явления, которые никогда между собой не взаимодействуют (хорошо это или плохо). Во-вторых, некоторые считают, что религия и духовность находятся в противодействии друг другу. Подобный взгляд зачастую разделяется теми, кто разочаровался в религиозных традициях и находит религию бессмысленной и лживой, или теми, чья духовность (или стремление к Богу) не ограничена религиозной традицией. И, наконец, некоторые видят религию и духовность как две стороны одной медали, между которыми порой возникает напряжение, но которые, по сути, представляют ряд путей к Богу.

Прогресс в области эмпирических исследований за последние годы способствует возникновению мнения, что концепции «духовности» и «религии» обладают как несовместимыми друг с другом элементами, так и сферами, которые пересекаются друг с другом, но не разделяют общую коннотацию и значение. Таким образом, лучше предположить, что религия и духовность каким-то образом представляют если не идентичные, то, по крайней мере, взаимосвязанные концепты. «Мнение, что поскольку все люди духовные, то духовность всех носителей любой религии можно должным образом оценить посредством идентичных процедур и инструментов, является на данный момент скорее актом веры, а не научным выводом».

Некоторые утверждают, что фундаментальным для любого определения духовности является мировоззрение, из которого это определение возникает. Если признать разнообразие религиозных и нерелигиозных мировоззрений, тогда духовность подразумевает различные вещи в зависимости от личных интерпретаций отдельного человека или его мировоззрения. Хилл и Паргамент определяют духовность как активный «поиск сакрального». По их мнению, сакральное — это то, что отличает религию и духовность от других феноменов. «Сакральное включает в себя концепции Бога, божественного, высшего мира и трансцендентного, а также любой аспект жизни, имеющий экстраординарный характер в связи с соприкосновением с одной из этих концепций или их представлением». Сакральное относится к неординарным отдаленным объектам или событиям, которые заслуживают почитания.

Сандра Мэри Шнайдерс поднимает очень важный философский и богословский вопрос о связи между религией и духовностью. Допуская, что «любовь и сексуальность, дружба, глубокая медитация, мистическое «чувство» природы, музыка или искусство или поэзия, полное самопожертвование и героическая храбрость, некоторые формы крайнего физического напряжения, вдохновение, воображение или глубокая интеллектуальная интуиция могут вывести нас «из себя» и даже в сферу сакрального или возвышенного», она задает вопрос: действительно ли есть «разница между чисто имманентным, даже имманентно сакральным или возвышенным, выходом человеческого духа за пределы себя и связью с Иным, снисходящим на нас как дар Себя нам, чем мы не можем управлять, контролировать, провоцировать, производить, увеличивать или даже, в конце концов, принимать, разве только как дар?» «Есть ли разли-

ца между чисто имманентной духовностью, возникающей из внутренних глубин и выражающей конечный потенциал человека, и тем, что возникает посредством самооткровения того, что не является нами?.. Вопрос таков: является ли подобный трансцендентный опыт, даже опыт нашей собственной самотрансцендентности, функциональным или актуальным эквивалентом Трансцендентного?». Ответить на этот вопрос — значит признать сверхъестественную природу Трансцендентного.

Существует много примеров того, когда рабочая духовность понимается и проецируется с перспективы сверхъестественной природы Трансцендентного, т.е. с точки зрения теистической, религиозной традиции. Например, Альфорд и Нотон утверждают, что возможно по-настоящему совмещать религиозную веру и работу. Они связывают богословское понимание христианской социальной традиции с теорией и практикой менеджмента и полагают, что организациям лучше способствовать продвижению таких ценностей, как выгода, эффективность, развитие человека, развитие общества и так далее. По их мнению, христианская духовность на работе «основана на дружбе с Богом, на благе людей в работе, которую они выполняют». Они полагают, что понимание и смысл бизнеса определяются пониманием взаимоотношений между фундаментальными благами организаций (стремлением к целостному личностному человеческому развитию и общественному росту членов организаций). Выражаясь богословским языком, Альфорд и Нотон утверждают, что все блага организации должны пониматься и оцениваться теоцентрически. «Бог — это совершенное, вечное и универсальное Всеобщее Благо». Они выдвигают постулат о том, что Бог является источником, из которого организации должны черпать силы для своей деятельности, поскольку «Бог — гарант всеобщего блага... Бог предоставляет основу для нашего понимания всеобщего блага».

При этом Альфорд и Нотон утверждают, что существуют две неадекватные точки зрения на связь религии и духовности с жизнью бизнес-организаций. Они бытуют среди двух групп бизнесменов: «секуляристов» и «спиритуалистов». Секуляристы отвергают религиозные убеждения и практики как таковые и считают их ложными. Признавая, что для некоторых людей религия важна, они все же выступают против утверждения о важности религии и духовности для общественной жизни. Они полагают, что «религия и духовность никак не связаны с работой, в первую очередь потому, что религия — это дело личное, и ее следует выставлять напоказ лишь дома». Спиритуалисты принимают религию и духовность как ценные и полезные вещи в своей собственной личной жизни. Тем не менее, в сфере управления организациями они не демонстрируют своих убеждений. Они предпочитают полагать, что религия и духовность не связаны с тем, как они управляют организациями и ведут свой бизнес.

Тем не менее, по мнению некоторых ученых, внутренняя жизнь человека, демонстрируемая на рабочем месте, не зависит от религиозных убеждений и даже противостоит религии. Например, Ян Митрофф в своей статье «Не путайте религию с духовностью» (Ian Mitroff, "Do Not Promote Religion Under the Guise of Spirituality", 2003) категорично утверждает, что благополучие современных организаций зависит от универсальной духовности, а не от религии. Он приводит множество доводов в пользу того, что не стоит ставить духовность в один ряд с религией. Его концептуальные и практические наблюдения таковы: (1) в отличие от традиционных религий, духовность не являет-

ся формальной, структурированной или организованной; (2) духовности не свойственна деноминационная принадлежность; она выходит за рамки религиозных традиций, внутри которых возникали все исторически важные духовные пути; (3) духовность в широком смысле всеохватывающая — она включает в себя всех (независимо от возраста, убеждений, вероисповедания, пола, расы, религии, половой ориентации и т.д.) и не пытается обратить человека в какую-то одну веру; (4) духовность универсальна и вечна; (5) духовность — это совершенный источник цели и смысла жизни (существует Высшее Существо, которое является источником нашей жизни, существования, смысла и цели); (6) духовность выражает наше мироощущение перед лицом трансцендентного (существует трансцендентная Сила за пределами человеческого понимания, внушающая благоговение и уважение ко всему творению); (7) духовность — это сакральность всего сущего, посредственность повседневной жизни (в этом смысле всё сущее сакрально) (8) духовность — это глубокое чувство взаимосвязи всего сущего, что способствует расширению человеческого видения; (9) духовность — это внутренний мир и покой; (10) духовность служит для человека неиссякаемым источником веры и силы воли (она дает силы сражаться за правое дело; она служит источником надежды и оптимизма).

Следуя примеру Митроффа и Дентона по использованию нейтрального лексикона в дискурсе по ценностно-ориентированным организациям и проведению четкой грани между религией и духовностью, некоторые ученые советуют руководителям организаций не использовать термин «духовность», говоря о духовности на рабочем месте. Вместо этого лучше употребить другие подходящие слова. Например, Фагли и Адлер утверждают, что термин «духовность» заставляет некоторых людей чувствовать себя неловко, когда он используется в связи с рабочим местом. Исследовав концепцию «признательность» и ее связь с духовностью, они считают, что «признательность», определяемая как «признание ценности и значения чего-либо (события, человека, поведения, объекта) и чувства положительной эмоциональной связи с этим», можно рассматривать как одно из сильнейших проявлений человеческой духовности. Таким образом, Фагли и Адлер полагают, что термин «духовность» можно заменить на слово «признательность», чтобы люди лучше поняли и признали позитивные характеристики духовности. Подобным образом Кинг и Холмс также утверждают, что использование термина и идей духовности без четкого определения и разъяснений может породить затруднения в коммуникации среди сотрудников организации. По их мнению, чтобы избежать каких-либо недоразумений, предпочтительнее заменить термин «духовность» словом «благополучие» (“wellness”), которое, в том числе, передает смысл благополучия и работников и организаций.

В наши дни для многих людей религия является по сути поведенческой, формальной и публичной, а духовность более личной и связанной с личным жизненным опытом. Хикс замечает, что духовность привлекает людей благодаря своей гибкости и инклюзивности, в то время как религия многими подвергается критике за догматическую жесткость, предвзятость и односторонность. Однако он верно утверждает, что не так-то просто провести четкое различие и согласиться с разделением духовности и религии, поскольку «кто действительно может провести грань между тем, что такое духовное, и что такое религиозное? Кто имеет право решать?»

О христианской духовности на рабочем месте

Что означает поставить вопрос о христианской духовности на рабочем месте? Это значит высветить грани достаточно сложного теологического конструкта, который соприкасается с многоликой трудовой деятельностью человека в современной культуре. Богословие труда предполагает проработку вопросов о Боге, Его труде, о назначении человека, о сути Божественного промысла и сотрудничества с человеком, о тяжёлом, опасном и несправедливом труде как следствии грехопадения, о труде спасенных по вере во Христа и т.д. Богословские вопросы должны могут и должны затронуть аспекты профессионального призвания, трудовой этики, богоугодного (созидательного) или греховного (вредоносного) труда и т.д. Христианская духовность может быть определена в рамках библейско-богословской перспективы или в контексте конфессиональной традиции (католической, православной, протестантской и т.д.). Обращаясь к современной культуре, заметим, что под рабочим местом можно понимать множество вещей: рабочее пространство, место работы, трудовой коллектив и т.д. У многих существуют определенные ожидания к рабочему месту или месту работы; предъявляются различные требования безопасности и т.д. Кроме общих, универсальных подходов к проблеме духовности на рабочем месте, нужно признать, что существует множество субъективных и частных взглядов и практик. Большое значение, безусловно, имеют законодательные, экономические, культурологические и многие другие аспекты рабочего места.

С богословской точки зрения, говорить о «духе» или «духовности» — значит иметь в виду нечто, дарующее жизнь и одушевляющее кого-либо. Понятие «духовность» в отношении христианской веры — то, что её движет и мотивирует, то, что помогает верующим людям развивать и поддерживать веру, поступать в соответствии с верой. В литературе можно найти различные определения понятия «христианская духовность». В частности, Кейс Вайман считает, что «духовность» — процесс трансформирующих взаимоотношений Бога с человечеством. Христианская духовность — уникальная характеристика жизненного опыта христианина, которая обнаруживается в отношениях с Богом, с собой и с окружающими и связана с различными категориями: идентичности, смысла жизни, личного призвания, принадлежности, эффективности и т.д. Образ подлинной духовности открыт нам Богом через Его Сына. В нашем опыте христианская духовность возникает благодаря Божественному Духу, возрождающему в нас способность к сотворчеству с Богом и противлению злу и т.д.

С христианской точки зрения духовность возможна благодаря Духу Божию, потому что духовность — результат деятельности Святого Духа (продукт субъекта, т.е. объективация Духа). Христианин столь духовен и целостен, сколь приобщен к Христу: ищет Христа, живет с Христом, живет Христом, живет во Христе (именно в посланиях Павла фраза «во Христе» используется больше всего, а контекст, в котором она используется, являет собой практические примеры жизни во Христе и, таким образом, христианской духовности). Духовное возрождение приходит к человеку тогда, когда он или она отвечает верой на Божественное откровение, верой принимает Христа, верой духовно соприкасается с личностью Бога и открывает свою душу и сердце Божественной истине о силе Бога воскресить не только Иисуса Христа из мертвых, но и воскресить духовно мертвых людей, оживить физический труд, то есть трансформировать его в духовную деятельность.

Конечно, познание Бога и жизнь (трудовая деятельность) в соответствии с Его волей возможны благодаря взаимодействию творческих энергий в человеке (антропология) и делом Бога в человеке (теургия). В свое время о. Сергей Булгаков указал на важный вопрос о Божьем непосредственном участии и водительстве в созидательной творческой деятельности человека. Непосредственное участие Бога – теургия по Булгакову – «действие Бога, изливание Его милующей и спасающей благодати на человека... продолжающееся во времени и непрерывно совершающееся Боговоплощение, непрекращающееся действие Христа в человечестве». Эта концепция теургии исторически связана с нисхождением Духа Святого в День Пятидесятницы, является истинным описанием прихода божественной силы, предназначенной для всех богоугодных практических и творческих дел.

С христианкой точки зрения, жизнь с Богом и сотрудничество с Ним, испытанные в процессе работы, – уникальный опыт верующих людей, который непросто конкретизировать и обобщать. Это живой опыт, который возможно испытать, но не всегда легко описать. Нужно признать, что использование какой-либо христианской терминологии для передачи идей «духовности на рабочем месте» без четких дефиниций и разъяснений может вызвать различные недоразумения. Чтобы избежать этого, необходим поиск адекватных способов определения и передачи идей и практик христианской духовности тем сотрудникам (или руководителям) организаций, которые малознакомы с христианством.

Невельская-Гордеева Елена Петровна

Использование логических ошибок с целью сокрытия истины

Известный русский историк А.С. Лаппо-Данилевский писал в своем дневнике: «Есть два понятия, которые для меня особенно дороги: понятие истины и понятие правды. Под истиной я разумею логическую мысль, мысль строгую, беспристрастную, безмятежную, но и безнадлежащую. Под правдой я разумею не логическую мысль, а нравственное чувство, то чувство, благодаря которому он не только рассматривает свою жизнь, как субъективное патологическое явление, не только возвышается до объективного его изучения, но ею участвует и в окружающей жизни. Человек, в противопоставлении со вселенной, такое ничтожество в пространстве, о котором и говорить нечего и думать не стоит. Но если он будет рассматривать себя, как атом, как частицу, хотя бы малейшую частицу мирового здания, как шорох, незначительный звук в гармонии вселенной, словом, если мы взглянем на себя, как на участников в мировой жизни, не человеческой только, но именно мировой, — тогда получим значение и станем на свое место. А между тем, занять такое место человек может лишь тогда, когда он станет служителем начала истины и правды, когда подчиниться взаимодействию этих начал. Вот почему для меня особенно дороги эти два понятия» [1]. Александр Сергеевич Лаппо-Данилевский преподавал в Санкт-Петербургском университете не только историю, но и читал многочисленные специальные курсы и вел практические занятия по методологическим проблемам, и, в том числе, практические занятия по VI книге «Системы логики» Д.С. Милля [2]. О чем это говорит? Для историка истина неотъемлема от ее логического вывода. Для христианина истина – это Христос, который есть Путь, Истина и Жизнь (Ин. 14:6), для ученого – истина не дарится кем-то, а к истине человек приходит путем логических рассуждений. Сегодня в массовом сознании истина приобретает статус понятия, которое стараются избежать, затушевать. Все современная реклама построена не на раскрытии истины, а исключительно на манипулировании индивидуальным сознанием путем использования не только психологических факторов воздействия на личность, но и логических ошибок. Данная работа и посвящена рассмотрению наиболее часто используемых логических ошибок, которые приводят к затушевыванию истины путем логического манипулирования.

1. Логика – наука точная, как и математика. Логика акцентирует внимание на четкости и точности дефиниций, практически ничего не принимает на веру, а во всем требует доказательства. Для манипулирования сознанием надо логику обойти. Это можно сделать путем изъятия четких определений. Рассмотрим это на примере термина «глобализация». Сам термин происходит от англ. the globe – мир, земной шар. Термин вводится в научные исследования в 60-е года прошлого столетия, постепенно набирая популярность к середине 80-х. Повсеместно о глобализации заговорили с распадом СССР. Поскольку первоначально термин вводился в социальных теориях, то четкого определения не давалось, что связано, как утверждает П.С. Лемещенко, с «потерей современной гуманитарной наукой своих классических оснований и признаков... Понятие «глобализация» ... во-первых, не самым лучшим образом фиксирует качественные и количественные изменения, произошедшие и происходящие в мир-системе. Во-вторых, уже на сегодняшний день этот термин накопил немало воображаемого или же желаемого. В-третьих, неточность определения данного явления порождает массу выводов, вытекающих из чисто конъюнктурных соображений то ли околонульного, то ли политического характера. Причем многие наблюдения и выводы, которые делаются по данному направлению в массовом масштабе, нельзя ни доказать, ни опровергнуть» [3].

После падения Берлинской стены, как утверждает Маргарет Питерс, директор Института динамики межкультурного диалога (Брюссель, Бельгия), на конференциях ООН, в документах конференций стали вводиться новые термины без их определений [4]. Были введены новые понятия в важнейших областях – окружающая среда, образование, здоровье, права человека. «Эксперты, которые построили новый язык, умышленно не дали новым понятиям четких определений. Они заявляли, что определения не дают возможности человеку дать собственное истолкование понятию, а значит, ограничивают право выбора. Возьмем концепцию «устойчивого развития». Словосочетание явно не русского происхождения. Верно? Оно тоже пришло от группы западных экспертов... Теория устойчивого развития не признает ценность человека. Согласно этой концепции, мы вино-

вны в перенаселении. Если человек читает Божественное откровение, он знает, что Бог установил определенный порядок в природе. Человек – во главе иерархии Божьих творений. Божественное Откровение говорит о том, что люди созданы для вечной жизни, для прославления Бога. Новая этика говорит о том, что наша главная задача – как-то выжить в этом мире. Она очень пессимистична. Если нет вечной жизни, тогда все, что нам нужно – добиться максимального качества жизни земной. – Многие люди уже усвоили, что надо повышать «качество жизни». Что плохого в этом выражении? – Оно подразумевает, что бывает жизнь, у которой нет качества. Например, когда вы постареете, кто-то может посчитать, что ваша жизнь недостаточно качественна, чтобы ее сохранять... Никогда ни в одном парламенте не обсуждалось содержание новых понятий» [4]. А ведь именно содержание понятия и есть сущность определения.

Таким образом, первой логической причиной появления мифов глобализма есть отсутствие четкой и исчерпывающей, научно адекватной, дефиниции самого понятия «глобализм». Отсутствие определений отмечают многие ученые. Так, М.О. Мнацаканян подчеркивает, что расхождения в научных взглядах начинаются именно в этой точке – «что такое глобализация?» [5], т.е. именно с отсутствия дефиниции.

2. Разногласия существуют и по поводу причин возникновения самого процесса глобализации: одни называют экономические причины (например, [3, 6]), другие социокультурные (например, [5]), третьи – идеологические (например, [4]). Логико-философский анализ показывает, что основная причина – психологическая: противоречия и конфликты; характер взаимодействия старых и новых ценностей и т.д. – все это связано с взглядом на человека не как на трехкомпонентную составляющую: дух, душа, тело, которая показывает реализацию всего комплекса потребностей человека, а на двухчленную составляющую: плоть и душа, физиология и социо-культурные наслоения, биологическое и социальное. Социал-дарвинизм прочно внедрил представление о всеобщей конкуренции, выживании любой ценой, обосновал философскую теорию атомизма, где каждый, несмотря на то, что не выживет в одиночку, тем не менее, предельно личностно обособлен и самодостаточен. Попытка определить глобализацию только как «слияние национальных экономик в единую, общемировую систему, основанную на новой легкости перемещения капитала, на новой информационной открытости мира, на технологической революции» и т.д. [6] закрывает от науки подлинную сущность процесса: причина не техногенная цивилизация, которая выступает всего лишь предпосылкой, обеспечивающей такую возможность, а вытеснение духовного уровня человека, искажение структуры личности. Изучая душевную жизнь человека, психология всегда акцентирует внимание на целостности структуры личности. Недостаточно рассматривать личность как биполярное строение: соединении природного и социального, биологического и душевного. Современные взгляды на психологическую структуру личности говорят о целостности 3 компонентов: дух, душа, тело (плоть), что доказывается в работе епископа Луки Войно-Ясенецкого [7]. «Я» – есть мое тело. Да, но не только. «Я» – это моя душа. Безусловно, но феномен интуиции указывает, что кроме души существует еще некая составляющая личности. «Я» – это целостность тела, души и духа. Каждая из этих

составляющих структуры личности имеет свою логику развития, которые могут не только взаимодействовать, но и, напротив, противодействовать друг с другом. Если для человека главное в жизни – это плотские потребности, то он живет для мира, для материального потребления, его дух и душа в этом случае испытывают пустоту, духовный и душевный голод. При отсутствии подлинного объекта приложения, эта пустота заполняется иллюзией – страстями, переходящими во «вторую натуру», в навек, трудно преодолеваемыми впоследствии: пьянство, табакокурение, наркомания, компьютерные или азартные игры, интернет-зависимость, безостановочная погоня за модной одеждой, бесцельный шопинг ради самого шопинга, многоговение о пустых предметах и т.д. Если главное – душевные потребности, то личность живет для себя, для самореализации и самоактуализации, для самолюбования и самопревозношения. «Душевный человек не принимает того, что от Духа Божия, потому что он почитает это безумием; и не может разуметь, потому что о сем [надобно] судить духовно» (1 Кор. 2:14). Русская религиозная философия акцентирует внимание на том, что человек, хорошо знакомый с лучшими произведениями классиков русской культуры, которая почти всегда имела духовное звучание, легче осваивает духовную жизнь, чем тот, кто ознакомлен исключительно с современной популярной субкультурой (или несколькими субкультурами). Если главное – это духовная жизнь, то человек живет духом. Но в тех случаях, когда человек никогда не жил духовной жизнью, то он и не понимает, что может существовать такая потребность. Пример тому – популярнейшая уже на протяжении пяти-шести десятилетий классификация потребностей А.Маслоу. В ней присутствуют телесные (физиологические и в безопасности) и душевные (принадлежности и любви, самоуважении, самоактуализации как реализации творческого потенциала) потребности, а духовные отсутствуют полностью. Психологическая теория деятельности А.Н.Леонтьева убеждает в том, что потребности формируются и развиваются. Если не развивать духовные потребности, то они так и останутся в зачаточном состоянии. А если духовную жизнь ничего не известно (как в этом убеждает классификация Абрахама Маслоу), то и само развитие невозможно.

3. Глобализация – процесс объективный. Логическая теория модальных суждений убедительно доказывает, что на самом деле логическая необходимость возникновения и существования чего-либо крайне мала. Больше по объему – физическая необходимость, значительно больше физическая возможность и крайне велика логическая возможность. Таким образом, доказать объективность очень непросто. Любой процесс можно оценивать с разных позиций: как говорил Ж.Лакан, одно и то же событие может быть оценено совершенно различно: «взятие Бастилии – в одну эпоху, и падение Бастилии – в другую» [8]. Хотя традуктивные умозаключения и являются вероятностными, однако они широко используются, наравне с другим вероятностным умозаключением – индуктивным. Если в качестве первой посылки взять марксистскую философию и теорию научного коммунизма, которые доказывал объективность социализма и грядущую стадию коммунизм как объективную закономерность, однако жизненные реалии показали несостоятельность подобных теоретических построений, то

и объективность процесса глобализма также оказывается несостоятельной.

4. Глобализм – несет исключительно позитив для любого государства, его экономики. Рассуждения на этот счет проводятся с серьезными логическими ошибками, одна из которых – «некорректная дихотомия»: в разделительно-категорическом силлогизме дизъюнктивное суждение содержит не все возможные дизъюнкты, а лишь некоторые, как правило – предельно крайние, вследствие чего и невозможно получить истинного суждения в выводе. В качестве такого примера возьмем статью доктора политических наук Владимира Пастухова «Рискнуть Россией» [9]. «России предстоит сделать непростой выбор между изменением и исчезновением. Либо Россия кардинально изменится, пройдет через запоздалую реформацию и соединится с Европой и Америкой в противостоянии глобальным вызовам, что позволит ей сохраниться в рамках существующих границ ... Либо Россия уже в рамках текущего столетия лишится большинства своих колоний, прежде всего Сибири, Дальнего Востока и Кавказа, которые будут поглощены Китаем, Турцией и, возможно, Японией». Далее рассматриваются обе альтернативы, с их преимуществами и недостатками, после чего В.Пастухов утверждает, что третьего пути не существует и лучшая перспектива – принять первый, из предложенных им самим, вариантов. Здесь имеет смысл привести аналогичный разделительно-категорический силлогизм, только на понятном каждому материале. Студент на экзамене может получить или отлично, или хорошо, или удовлетворительно. Известно, что он не получил ни удовлетворительно, ни хорошо. Следовательно, студент на экзамене получил отлично. Ошибка ясна? В первой посылке, называя возможные оценки: отлично, хорошо, удовлетворительно, мы опустили еще одну возможность – неудовлетворительно, а ведь это тоже оценка. Поэтому вывод неадекватен – отрицая хорошую и удовлетворительную оценку, мы утверждаем, что студент получил отлично, в то время как он, и это отнюдь не пустая фантазия, мог получить и неудовлетворительно. Точно так поступает и автор цитируемой статьи: он предлагает две альтернативы, и, понимая ошибочность своего дизъюнктивного суждения, оговаривает, что третьей альтернативы не существует (не говоря уже о четвертой или пятой). Таким образом, в выводе получается то суждение, которое выгодно автору, несмотря на то, что оно явно противоречит истине.

Далее В.Пастухов, цитируя Столыпина, отрицает точку зрения последнего. «Вам нужны великие потрясения, нам нужна великая Россия» – это фраза Столыпина. «...Реальные перемены всегда вызывают те самые «великие потрясения», которые с легкой руки ставшего теперь культовым Столыпина считаются нашими государственниками несовместимыми с «великой Россией». К сожалению, в истории все обстоит с точностью до наоборот, и только те народы, которые нашли в себе силы и мужество пройти с честью через великие потрясения, смогли занять в ней достойное место» [9]. Не раскрывая содержание используемых терминов, автор цитируемой статьи в ее контексте отождествляет понятие «реальные перемены» с понятием «великие потрясения», что позволяет ему утверждать, противореча Столыпину: великие потрясения – это предпосылка великой России. Вольное использование

терминологии без определения содержания понятий создает удобную почву для последующих логических ошибок. Цитируем В.Пастухова:

1. «Если Россия пойдет по пути преобразований, она объективно поможет Западу (который остро нуждается в ее ресурсах, но взамен может дать необходимые для развития технологии)».

2. «Если Россия не пойдет по пути преобразований, то она усилит Китай, к которому преимущественно «откатятся» ее территории».

А отсюда легко выстраивается дилемма, если, конечно, исходить из последующего утверждения автора, что «третьего пути» в принципе не существует. Действительно, согласно закону Исключенного третьего: либо А, либо не-А, и третьего не дано. Это верно относительно антицедента: либо Россия идет по пути преобразований, либо не идет по пути преобразований, и третьего не существует; но из этого вовсе не следует, что консеквент может быть только один. Практически, В.Пастухов настаивает на том, что сложные суждения, используемые им в рассуждениях, являются не имплицативными, а эквивалентными. Автор не раскрывает содержания понятия «преобразования», однако, читатель, знакомый с логикой, понимает: преобразования могут быть разные – «одни усилят Запад», как утверждает В.Пастухов, другие «ослабят Запад», «третьи будут по влиянию на Запад безразличны».

Подведем итоги. Вскрытие логических ошибок, используемых для того, что бы скрыть истинную причину глобализма, показывает, что суть этого явления – не экономические процессы, а идеология, монополизирующая массовое сознание. Причина глобализма кроется не в реализации техногенной цивилизации, что выступает только предпосылкой, обеспечивающей таковую возможность, а в искажении личностной структуры человека: максимальном вытеснении духовных потребностей, принижении душевных и акцентуации только телесных потребностей человека.

Таким образом, логически правильное построение рассуждений – основа нахождения истины. Логические ошибки и сознательное их использование – суть манипуляций общественным и индивидуальным сознанием с целью сокрытия истины.

Библиография

1. Цит по: Гревс И.М. Александр Сергеевич Лаппо-Данилевский (опыт истолкования души) // Русский исторический журнал. 1920 № 6. С. 64-65.
2. Погодин С.Н. Русский европеец А.С. Лаппо-Данилевский // Русская и европейская философия: пути схождения. Сборник материалов конференции. Электронный ресурс. Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/pogodin/ruseur_20.html#n1
3. Лемещенко П.С. Глобализация: между мифами и реальностью // Философия хозяйства. 2004. – № 3.
4. Фроленкова А. Маргарет Питерс: Качество жизни – это бесчеловечно! // Интернет-портал «Православие и мир», 21 июля 2011 г. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pravmir.ru/margaret-piters-kachestvo-zhizni-eto-beschelovechno/>
5. Мнацаканян М. О. Глобализация и национальное государство: три мифа / М. О. Мнацаканян // Социологические исследования. – 2004. – № 5. – С. 137–142.
6. Уткин А.И. Мировой порядок XXI века. – М.: Издательство Эксмо, 2002. – (История XXI века) – 515с.
7. епископ Лука Войно-Ясенецкий. Наука и религия; Дух, душа, тело. – М.: Феникс, Троицкое слово, 2001. – 316 с.
8. Лакан Ж. — Функция и поле речи и языка в психоанализе. М.: 1995. – 56с.
9. В.Пастухов Рискнуть Россией. // «Новая газета». 24-04-2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://digest.subscribe.ru/economics/news/n820787004.html>

Абсолютные ценности в их человеческом измерении

Вопрос, вынесенный на обсуждение конференции, кажется, на первый взгляд, парадоксальным: абсолютное, значит неизменяемое, поэтому абсолютные ценности не могут быть «детьми времени и авторитета». Но тогда возникает вопрос, как они связаны с человеческим существованием? История религиозных и философско-научных исканий – это поиск ответа на него. Не касаясь всей палитры и истории столь сложного вопроса, скажем только о европейской мысли. Как известно, в классической греческой философии были сформулированы принцип триединства и представления о трёх абсолютных идеях-ценностях: благе, истине и красоте, заложенных в сущности Единого и воплощённых в идеально-материальном живом Космосе, при этом любовь понималась как Эрос. Христианская философия выдвинула её на первое место, придав ей образ творящего сверхличностного триипостасного Бога, в котором проявляется триединство Истины, Добра и Красоты, направляющие деятельность человека к восстановлению утраченного им единства с Отцом, то есть к спасению. На вопрос же о связи человека с ними мы попытаемся ответить, опираясь на учение Платона, который, на наш взгляд, не только связал их с природой человека, но и раскрыл эволюцию его этического содержания.

Прежде всего, обратим внимание на выстроенную Платоном онтологическую картину мира, в котором выделены четыре рода частей: беспредельное, предел и «сущность, смешанная и возникающая из этих двух... и причина смешения трёх родов». Если первый род есть единство некоего множества, предел – закон и порядок, выраженный в мере (числе) а третий – сущность вещей, то четвёртый род есть ум, мудрость, придающая им динамику. Смешанное существует только при условии «причастности мере и соразмерности» без которых всякая вещь гибнет, «как беспорядочная масса, всегда приносящая беду её обладателям». Эту субстанциальную картину мира Платон соотносит с человеческим восприятием: беспредельное осмысливается как благо, некая всеохватывающая идея, которая предстаёт в каждой вещи как «красота, соразмерность и истина», сама же соразмерность всегда есть, по мнению Платона, добродетель. Опираясь на эту онтологически-эстетическую категориальную систему, проанализируем его концепцию типов человека. Если беспредельное для человека предстаёт как царством вечных, прекрасных идей, абсолютное знание, то пределом мы бы назвали отношение человека к этому царству. Смещение же их, порождающее сущность человека как третий род, выступает в трёх соразмерных состояниях: мудреца, для которого на первом месте стоит ценность знания, а потому в нём преобладает разумное начало, позволяющее ему наиболее полно (по человеческой мере) черпать из них знание для соразмерного устройства общества; стражника, в котором ценность знания «уменьшается», но достаточна, чтобы контролировать яростное начало, а также представителей народа, чья вожделеющая душа ещё не вышла из-под контроля уменьшенной части разумного начала. Иначе говоря, абсолютная ценность вечных прекрасных идей на уровне человеческого измерения преобразуется в ценность знания, если вся деятельность направлена на их познание. Каждому идеальному измере-

нию человека соответствует своё качество, необходимое для сохранения общества: мудрецу, согласно Платону, свойственны три /добродетели: мудрость, мужество и рассудительность, стражнику – мужество, а работнику – рассудительность. Снижение ценности знаний в сознании последних двух «соразмерных» типов человека не является её отрицанием, потому смены ценностных ориентиров нет, они статичны, как статично и идеальное общество, состоящее из них, то есть динамика есть, но она циклична, как в природе.

Рассмотрим с этих же позиций несоразмерные типы, которых Платон охарактеризовал как «извращённые», но в которых, однако видны начало и конец этической эволюции человека. Но прежде отметим, что абсолютные ценности в их сознании, то есть в реальной человеческой жизни проявляются как целая палитра конкретных, сменяющих одна другую этических установок. Платон показывает этот процесс как на уровне жизни отдельного человека, так и ещё более заметно – на уровне жизни поколений, поскольку речь ведёт собственно не о типах человека, а о типах поколений, связанных отечески-сыновними отношениями. Смена начинается с того, что сын мудреца постепенно всё больше отказывается от признания высшей ценности – стремления к познанию истины, необходимой для существования соразмерного (здорового душевно, и физически) человека. В его сознании ценность знания теряет свой смысл общественного блага, конкретизируясь (индивидуализируясь) в честолюбие, порождающее стремление к славе. В сознании третьего поколения (внуков мудреца) приоритет знания остаётся лишь воспоминанием, связанным с личностью деда, но при этом внук полностью отрицает ценностную установку и своего отца-честолюбца, заменяя её ценностью своего материально-телесного благополучия. На этой почве формируется четвёртое поколение правнуков-демократов, в сознании большинства которых происходит почти полное отрицание всех предшествующих ценностных установок. Эта внутренняя этическая выхолощенность, которую Платон метко назвал пустотой акрополя их души, оборачивается безудержным стремлением скрыть свою пустотность под возвеличиванием своей личной свободы, за которой, однако, стоит скрытая жажда захвата незаработанных материальных ценностей и вседозволенности, разрушающей как самого человека, так и общество. Лишь незначительная часть демократов использует накопленные тремя поколениями знания и опыт в создании подлинных культурных ценностей, в том числе и зарождает новые идеи во всех сферах жизни. В итоге рождающееся в условиях общественного хаоса пятое поколение в лице своих наиболее активных и сильных представителей доводит идею личной свободы до своего логического завершения – жажды единоличной власти, превращая их в тиранов. Перед нами выстроилась картина своеобразного дрейфа этических ценностей, которые, в отличие от неизменяемых, абсолютных, проявляются сначала потенциально в предшествующем поколении, чтобы в следующем развиться до своей противоположности, то есть до самоотрицания. Итак, абсолютные ценности остаются вечными и неизменными, но отношение человека к ним – изменчиво и связано со

сменой поколений, носителей сменяющихся в их сознании эмпирических ценностей: славы, материальных благ и власти. Говоря языком Платона, они могут быть представлены как предел самого этического предела, как своеобразные «пограничные» знаки, за которыми начинается чуждое, с нечеловеческими измерениями пространство. Чтобы не переступить за эту черту, не допустить нарушения меры, Платон сформулировал положение об идеальном моменте, когда мудрец имеет возможность родить сына-мудреца, способного сохранить неизменным соразмерный социальный порядок. В природе такое состояние биологи называли гомеостазом, но оно осуществимо только при условии сохранения одних и тех же качеств внешней среды, что в исторической действительности практически невозможно. На наш взгляд, эволюция всех ценностей, в том числе и этических неизбежна и необходима как условие становления и развития человека, но она сохраняет его соразмерность только в том пространстве, где не разрушается триединство абсолютных ценностей. В нём тоже должна быть своя мера соотношения беспредельного и предела применительно к человеку, при соблюдении которой семейный род в лице пяти поколений сохраняет своё бытие в любых условиях.

На наш взгляд, в христианском миропонимании, вобравшем в себя мировоззренческий опыт предшествующих цивилизаций и переработавшем его в Догмат о Святой Троице, дан ответ на этот вопрос. Ели наложить платоновскую категориальную систему на систему абсолютных христианских ценностей, то беспредельное предстанет благим Отцом, воплощением Любви, которая проявляет себя в трёх абсолютных ценностных ипостасях: Истине, Добре и Красоте, как трём этическим пределам. Любовь – это не греческий эрос, это состояние причастности к Богу-отцу, категорический нравственный императив, который скрыт за внешней словесной формой ответов Христа дьяволу. Как цельность она сохраняет соразмерность человека и чтобы пояснить эту мысль, обратимся сначала к вопросу о его природе. На сегодняшний день в европейской культуре однозначного решения проблемы природы человека нет, но существуют две базовые концепции: христианская и философско-научная. Первая объясняет процесс и результат духовного становления человека как единства тела, души и духа, вторая же рассматривает его как, биосоциопсихическое существо, способное к саморазвитию от биологического индивида через социально зрелую личность к высшему психологическому состоянию – неповторимой уникальной индивидуальности. На наш взгляд, они не противоречат, а взаимодополняют друг друга: христианская сложилась в русле целостного подхода, в котором целостность имеет внесистемный, трансцендентный смысл, в основе же философско-научных концепций лежит системный подход, в котором под целостностью понимается интегральное качество сверхсложной иерархической системы. Мы предлагаем синтезировать две концепции на принципе дополнительности в одну цельную модель природы человека, рассматривая развитие системной действительности как бытие внесистемной целостности. Такой довольно дискуссионный подход позволяет сформулировать следующее положение: сущность человека есть процесс его духовного трёхуровневого становления от индивида через индивидуальность к личности, условием которого является многомерное развитие (раскрытие) его эмпирической психобиосоциальной природы. Поясним введённые поправки: категорию «личность» мы применяем не в социологическом значении, а в контексте русской философии всеединства, понимающей её лик как образ Божий, потенциально залож-

женный в человеке, который «просвечивает через икону, житие и самое эмпирическую личность». Вот этот процесс всё более усиливающегося «просвечивания», проявления в человеке божественного первообраза и понимался как процесс его духовного становления. В понятии же «психобиосоциальное» указывается на естественную последовательность раскрытия этих аспектов.

На наш взгляд, каждая абсолютная ценность соотносится и «направляет» развитие определённой стороны эмпирической природы человека. С момента рождения ребёнок в первую очередь должен постигать окружающий природно-социальный мир, свойства его предметов и явлений с точки зрения условий самосохранения, то есть выявления их человеческой истинности. Известно, что одна и та же среда имеет систему различных, но сопрягающихся физико-химических, и биологических параметров, к которым избирательно приспособлены живущие в ней многообразные организмы. Но, в отличие от них, в человеке нет устойчивой сохраняющей его генетической программы, роль которой ребёнку заменяют окружающие люди, задающие ему социокультурную программу самосохранения с системой традиционных ценностей. Усвоение алгоритма деятельности на её основе есть показатель качественного формирования внутреннего мира ребёнка, итог первого этапа онтогенеза. Тем самым, истина предстаёт как ценностный предел, определяющий степень соразмерности сознания (души в широком смысле слова), то есть индивидуальных психологических качеств растущего человека. Добро, как абсолютная ценность, есть выраженное человеческим языком его восприятие мироустройства, в котором, согласно современным научным представлениям, асимметрия нарушена в пользу позитивного, а само основание этической системы – «это уровень...глубже, чем можно усвоить из культуры». Тем самым Добро играет роль предела, определяющего степень и качество раскрытия биологических особенностей человека. Показателем достигнутой им биологической соразмерности, зрелости является способность к полноценному деторождению, созиданию поколения, способного, в свою очередь, также продолжать семейный род. Абсолютная Красота как предел обуславливает такую степень (меру) взаимодействия всех природно-космических и социальных сил, которые вытаскивают из любого смещения жизнеспособную форму, вписанную в соответствующую систему иерархических связей. Таким образом, рассматривая абсолютные ценности Истины, Добра и Красоты в их соответствии с последовательно развивающимися аспектами эмпирической природы человека, мы должны признать последовательность изменения его отношения к ним на протяжении своей жизни.

Однако это не означает, что развитие (раскрытие) каждой стороны эмпирической природы человека направляется только одной абсолютной ценностью, речь идёт лишь о доминировании её на данном этапе, тогда как и две оставшиеся продолжают оказывать своё воздействие на все стороны этого единого процесса. Его нельзя разорвать на три части, как невозможно разорвать Ипостаси божественной Троицы, или ставить вопрос, что спасёт мир: красота или добро. Их единство воплощено в любящей матери: для ребёнка она всегда умна, добра и красива. Если же человек выбирает в качестве жизненного ориентира только одну из этических ценностей, то она перестаёт играть роль предела, и тогда утрачивается соразмерность его души, тела, вещи, созданной им, явления, порождённого им, весь его мир выпадает из существующих взаимодействий, обрывая их, начинается разрушение. Так погоня за голой истиной форми-

рует «инженеров гариных», любопытство подобных людей, по образному выражению Августина есть «похоть очей... пустое и жадное любопытство (которое – Г.К.) рядится в одежду знания и науки...люди хотят узнать...только чтобы узнать» и это губит их; доброта оборачивается добренькостью, за которой открывается равнодушие и пустое безразличие; красота превращается в орудие соблазна – запредельную красоту. Христос своими ответами Дьяволу в пустыне показал, что три дьявольских искушения славой, богатством и властью направлены на разрушение тех же трёх сторон эмпирической природы человека, как и у Платона, но «извращения» типов поколений можно предотвратить, следуя высшей этической ценности – Любви. позволим себе добавить, что платоновский принцип общего блага, на котором он основывал идеальное государство, может быть нравственным ориентиром и в реальном обществе, тогда каждый тип поколения, придавая вожделеющему началу своей души соразмерность, будет выполнить свою роль по духовно-природному укоренению, то есть сохранению семейного рода. В «Филебе» греческий философ высказал ещё одну важную мысль: «я называю прекрасным не по отношению к чему-либо, как это можно сказать о других вещах, но вечно прекрасным самим по себе...есть и цвета, носящие тот же самый характер». Такая закономерность в соотношении красоты с цветом хорошо запечатлена в русском языке, в котором красный равнозначен красивому, здоровому душевно и телесно человеку, а также в древнерусской иконописи, но это тема отдельного размышления.

В заключении сформулируем несколько выводов. Во-первых, исток представлений о ценностном Абсолюте, осмысленный в человеческом сознании как триединство Истины, Добра и Красоты заложен в самом мироустройстве. Во-вторых, в природе человека триединство выражено как процесс онтологического (духовного) трёхуровневого становления, осуществляемое через раскрытие (развитие) его эмпирической трёхаспектной психобиосоциальной природы. В-третьих, абсолютные ценности как предел порождают в человеческом сознании многообразие конкретных ценностных установок, направляющих его деятельность на соразмерное становление и развитие своей природы (сущности). В-четвёртых, абсолютные ценности не «дети времени и авторитета», поскольку они есть предел, заложенный в мироздании, «детьми» являются конкретные ценности (смещения, по Платону), в многообразии которых они себя проявляют. Ценностная динамика имеет эволюционный характер и связана с необходимостью полноценного духовного становления и психобиосоциального развития человека как представителя семейного рода и народа. Её механизм обусловлен сменой семейных поколений, собственная функция которых призвана обеспечить духовно-природное укоренение рода. В-пятых, среди многообразия ценностных установок человек выявил три: славу, богатство и власть, нарушающих соразмерность протекания этого процесса, а также выработал ряд традиционных этических систем, препятствующих человеческому саморазрушению. Каждый человек свободен, следовать им или отвергать их, но последствия отвержения неизбежно ведут к разрушению всего семейного рода, что служит нравственным уроком для других и восстановлению духовной основы общества.

Прокопьева Марина Юрьевна

Трансформация понятий «истина», «добро» и «красота»

Феномен ценности – это сложное, многомерное, но в то же время целостное образование, «полюсами» которого, по нашему мнению, являются ценность и оценка, что создается особой формой связи объекта и субъекта. Так, Х.Гадамер усматривает «двойственность» ценности в том, что, с одной стороны, ценности не наличествуют как факты, а порождаются отношением человека к ценности, с другой стороны, ценности противостоят произволу индивида, требуя признания реальности данных нашего чувства. Чем сложнее явление и чем большее значение оно имеет в нашей жизни, тем больше смыслов оно имеет, рождая споры об адекватности и искаженности его интерпретаций, так как объект приобретает смыслы лишь в оценке его субъектом, но для разных субъектов один и тот же объект может иметь разные смыслы (например, трактовка того или иного романа Ф.М.Достоевского, их экранизации и пр.). Ценностное отношение возникает, живет, изменяется в реальной социокультурной среде и одновременно оказывает на нее определенное воздействие.

Истину, Добро и Красоту мы отнесем к базовым высшим ценностям, абсолютизируя которые человек стремится к идеалу, утверждая высший мир, устремляя к нему все свои помыслы и действия. Данные ценности мы будем рассматривать как субстанциальное единство, объединяющее в себе гносеологические, этические и эстетические основания существования человека. Существование же человека, его экзистенция (неподлинное бытие) есть устремленность бытия вовне. Следовательно, в зависимости от тех или иных исторических условий, ценностное отношение человека к Истине, Добру и Красоте подвергается транс-

формациям, устремляя, тем самым, человека к идеалу.

Под трансформацией мы будем понимать инобытийность данных понятий. В философии Г.В.Ф. Гегеля инобытие есть свое другое, противоположность бытия (понятия) в нем самом, создающая возможность его развития, выхода за свои пределы. Данная категория фиксирует один из моментов перехода в противоположность, в новое качественное состояние. Понятие «свое другое» выражает противоположность по отношению не к любому, но к строго определенному конкретному предмету, из которого это «свое другое» выросло как его отрицание, «овнешнение», отчуждение.

Антиподами Истины, Добра и Красоты являются – заблуждение, зло и безобразное. Мы не утверждаем, что инобытийность первых ведет ко вторым, но подразумевает приобретение некоторых характеристик их антиподов, а именно инобытийность Истины, Добра и Красоты напрямую связана с изменением ценностного отношения человека к данным понятиям в ту или иную историческую эпоху, а значит и изменение самого человека.

Для начала определим вышеназванные дефиниции, смысловое понимание которых в историческом развитии ценностного самосознания различно.

Истина – адекватное отражение действительности субъектом, воспроизведение ее такой, какова она есть вне и независимо от сознания или, говоря словами Аристотеля, интенциональное согласие интеллекта с реальной вещью или соответствие ей. Истина относительна, поскольку она отражает объект не полностью, а в известных пределах, условиях, отношениях, которые постоянно изменяются и развиваются. В каждой относительной истине, поскольку

она объективна, содержится и абсолютное знание, истинность которого полностью исчерпывает предмет и не может быть опровергнута при дальнейшем развитии познания. Человек постоянно пытается достичь абсолютной истины, которая в этом смысле складывается из суммы относительных истин.

Добро – в абсолютном значении – моральное, этическое понятие, выражающее положительное значение явлений или событий в их отношении к высшей ценности – к идеалу. В относительном смысле понимание добра приводит к релятивизму в моральных решениях и суждениях (одним нравятся удовольствия, другим – благочестие), что ведет к моральному волюнтаризму. Добро связано с душевным и духовным опытом человека, показывающее нравственное, должное в мотивации деятельности и поступках, моральных качествах и отношениях человека, социальных явлениях.

Красота – эстетическая категория, наиболее полно, по нашему мнению, охарактеризованная И. Кантом как то, что необходимым образом нравится всем, без всякого утилитарного интереса, своей чистой формой, т.е. все красивое, прекрасное, все то, что доставляет эстетическое и нравственное наслаждение. Красота не сводится ни к категориям познания, ни к понятиям морали, объединяя те и другие в высшем синтезе.

В зависимости какое место отводится той или иной категории в иерархии ценностей в историческую эпоху, можно определить, во-первых, характер и «настроения» данной эпохи, во-вторых, цели и смыслы существования человека. Следуя этой логике, рассмотрим роль Истины, Добра и Красоты в античности, средние века, эпоху Возрождения, Новое время и современном обществе. Для каждой из названных эпох можно назвать ключевое понятие, которое вскрывает суть рассматриваемого времени.

Итак, в античности формируется космоцентризм – система философских взглядов, согласно которой мир воспринимается как Космос, разнообразный, гармоничный и одновременно вселяющий ужас, объясняющая происхождение и сущность человека только в единстве с Космосом. С одной стороны, человек – часть космической энергии, с другой – сам человек есть микрокосм. Высшей ценностью является космически гармоничное и соразмерное, т.е. мера, порядок, четкость границ, гармония, симметрия (Демокрит, Платон, Аристотель, Плотин), лежащие в основе Красоты. Олицетворением Красоты является прекрасный человек, в котором соединились все достоинства, как внешние (физическая красота – тело), так и внутренние (слава, достоинство, честь, имущество, свобода от унижающего труда), т.е. гармония тела и духа. Платон идентифицирует Красоту с Добром, которое есть Благо, а красивым считается человек, наделенный такими качествами как мудрость, мужество и справедливость. Важной особенностью понимания Истины в античности является то, что она не зависит от воли и желания людей, от ее признания или непризнания. Истина же – это соответствие знаний и вещей, по Платону – это проявление идеи, у Аристотеля – сущности.

Отличительная черта Средневековья – теоцентризм, т.е. философская концепция, в основе которой лежит понимание Бога как абсолютного, совершенного, наивысшего бытия, источника всей жизни и любого блага. При этом основа нравственности, Добро – это почитание и служение Богу, а подражание и уподобление Ему считается высшей целью человеческой жизни. Средневековые философы в Истине соединяли веру и разум, при этом А. Августин, опиравшийся на взгляды Платона, проповедовал учение о

врожденности истинных понятий и суждений, Ф. Аквинский, придерживавшийся учения Аристотеля, развивал это учение с позиции гармонического единства познающего разума и верующего (христианского) мышления. Красота для него становится помощником разума и познания, т.е. Истины, благо же связано с желаниями. Для красоты требуется цельность, соразмерность и ясность. Именно поэтому «красота – сверкание истины». Красота являлась символом божественного, а земная красота считалась греховной, т.е. красотой земных предметов считалась определенная организация, структура, определяемая духовной, божественной красотой. Таким образом, Истина, Добро и Красота сосредотачиваются только в Боге, являющимся тем идеалом, к которому стремится человек.

Начиная с эпохи Возрождения, человек перестает рассматриваться как причастный Богу, он есть центр Вселенной и цель всех совершающихся в мире событий. Устанавливается особая форма воззрения – антропоцентризм. Человеческая личность приобретает невиданную ранее ценность, идеальный человек – это «универсальный человек», человек-созидатель, образованные и одаренные люди становились предметом всеобщего восхищения и поклонения. Таким образом, для Возрождения характерен культ Красоты – красоты человека, которая приобретает нормативный характер, обозначая, прежде всего, упорядочение формы с помощью рациональных приемов. Все это отражается в итальянской живописи, изображающей прекрасных, совершенных людей. В эпоху Барокко складывается представление о том, что Красота может быть дисгармоничной, а гармония формы, ее целостность еще не означает Красоту. Истинная же Красота предполагает выразительность, характерность, динамичность, а совершенство отдельных черт может развиваться в ущерб целому.

Эпоха Нового времени характеризуется, прежде всего тем, что происходит рациональное обоснование, в отличие от предшествующих эпох, земной жизни, поиск естественных оснований ее порядка и стабильности. Поиск истины становится основным предметом научной деятельности, поэтому, начиная с эпохи Нового времени, правомерно Истину отождествлять с Наукой. Так, Ф. Бэкон говорит об избавлении от «идолов», которые есть порождения заблуждений, по его мнению, необходимо придерживаться только фактов. Философ обосновывает идею тождественности разума законам природы, т.е. разум в его понимании – это «зеркало», отражающее мир. Красота и Добро становятся неприменными атрибутами Истины, так как основное внимание переносится на субъект, который становится размышляющим и разумеющим. Мировоззрение, основанное на рациональности, стремится обосновать Истину, найденную путем построения гармонично построенных и выстроенных научных теорий, которые должны принести благо (добро) человеку.

Современную эпоху можно назвать эпохой постмодернизма, отличительной чертой которого является фрагментарность. Человек, в прямом смысле этого слова, вышел за рамки традиционного и окунулся в «дионисийскую» стихию, утратив свою целостность, холистичность. Человек, придававший смысл своему бытию, перестал думать о своей жизни как целом, она превратилась для него всего лишь в обрывок, фрагмент, интересный только «здесь и сейчас». Этому в большей степени способствует и поток информации, захлестнувший человека в современном мире, «разрывающий» его сознание на куски при попытке сложить пазл целостного бытия. В результате человек-

творец превращается в человека-потребителя, смыслом жизни которого является удовлетворение сугубо материальных потребностей, либо (и это в лучшем случае) весьма примитивных духовных запросов, формируемых массовой культурой.

Рассматриваемые нами понятия в современном обществе больше выступают как свои антиподы и в современном мире в большей степени, чем в остальные эпохи, происходит их трансформация, имеет место их инобытийность.

Таким образом, Истина, Добро и Красота, являясь базовыми высшими ценностями в различные эпохи претерпевают своеобразную трансформацию, выдвигая на первый план в качестве идеала, ту или иную ценность, либо трансформируя ее до полной противоположности. Такая трансформация ценностей, на наш взгляд, и является отличительным и определяющим признаком той или иной эпохи, и кроме этого, существенной характеристикой человека в его историческом становлении.

Побережный Александр Алексеевич

Конструктивная аксиология и ценностное сознание современной эпохи

Конструктивная аксиология – философское направление, признающее ту или иную форму историчности ценностей, занимающееся их переосмыслением и использованием в решении актуальных проблем. Главные черты: историцизм и понимание необходимости постоянного обновления ценностей в ходе развития цивилизации. Принципы этой аксиологии сформулировал новосибирский философ Н.С.Розов. По его мнению, к предшественникам данного направления можно отнести реформаторов религий и создателей утопий. Они вводили в социальный и культурный оборот новые ценности под видом возврата к старым утерянным нормам. Из философов первым заявил о необходимости построения новых ценностей Ф. Ницше. Его, считает Н. С. Розов, «следует признать ... открывающим традиции конструктивной аксиологии».[1] К другим предшественникам Н. С. Розов относит А. Швейцера («благоговение перед жизнью»), К. Ясперса («коммуникация как истина»), А. Камю («противостояние абсурду»).

Н. С. Розов определяет следующие принципы конструктивной аксиологии: [2]

- принцип двойственности обнаружения и построения ценностей: каждое обнаружение идеальных объектов включает моменты их построения, а каждое обоснованное построение новых идей всегда обнаруживает скрытые потенции соответствующего идеального мира;

- принцип разделения режимов установления и осуществления ценностей: свобода рефлексии, критики и обновления ценностей не означает вседозволенности относительно ранее установленных ценностей;

- принцип щадящей коррекции: не противопоставляет новые и традиционные ценности, но скорее прививает новые, актуально значимые ценностные конструкции к оберегаемому корню культурной традиции;

- принцип множественности опор: предлагает не тратить силы на поиск «единственного истинного источника» ценностей, а приложить их к поиску и установлению гармонии и взаимного подкрепления ценностей и соответствующих сфер отношений с природой, техникой, между сообществами и т.д.

- принцип органичности ценностных систем: сосредоточение усилий не на построении иерархии, а на выявлении функциональных механизмов, включающих ценности, на структурах и правилах взаимного соотношения ценностей при принятии решений. Ценности, равно как мифы, религии и идеологии, позволяют человеку за них прятаться, тем более, когда утверждается божественная заданность или социокультурная органичность этих ценностей.

- принцип волевого решения: максима осознанно-

го и ответственного выбора, значимая как для новых, так и для старых, традиционных ценностей.

К числу установленных принципов примыкает также известный в современной этической литературе постулат генерализации: «Признавая право за собой, признавай его и за другими; вменяя обязанности другим, выполняй их и сам».

В отличие от стандартной (метафизической) позиции аксиологии, признающей ценности существующими независимо от нас, конструктивная аксиология утверждает право и необходимость самим людям творить ценности. По мнению М. Вартофского, «... мы являемся продуктами нашей собственной деятельности: посредством творимых нами репрезентаций мы трансформируем наши собственные формы восприятия и познания, способы видения и понимания. В определенном смысле это своего рода историзированное кантианство. Теоретические артефакты в науке и художественно-изобразительные или литературные артефакты в искусстве образуют априорные формы нашего восприятия и познания.» [3]

В современном мышлении существует историчное и конструктивное отношение к ценностям, опирающееся на традицию прошлого, сознающее ответственность перед будущим и признающее неизбежность ценностной полифонии. Это отношение существует как умонастроение, «дух эпохи». Последовательный историзм, столкновение с современными глобальными проблемами и кризисами цивилизации приводят к следующим положениям. Ценности менялись, меняются и будут меняться, хотим мы того или нет. На протяжении истории человек последовательно переводит условия и формы своей жизни из сферы традиционной заданности в сферу сознательного освоения и конструирования. Это происходило с формами хозяйства, правом, отношениями власти, с картиной мира. Нет причин, препятствующих включению в этот ряд также мировоззрения, морали и ценностей. Иначе говоря, хотим мы того или нет, рано или поздно ценности будут не просто стихийно меняться, но рационально осваиваться, корректироваться и конструироваться. Если предпосылки меняются в истории, то необходим переход к новым ценностным системам. Если некоторые предпосылки становятся универсальными для всех народов и культур (например, глобальные экологические проблемы, нехватка ресурсов, неизбежность международного взаимодействия и обмена), то в этих новых рамках некоторые ценности становятся общезначимыми.

Целесообразность конструктивного подхода в аксиологии Розов обосновывает тем, что «... «умонастроение» и «дух эпохи» ... должны быть осознаны, структурирова-

ны, превращены в принципы, цели и задачи, снабженные интеллектуальным инструментарием». [2] Современные и будущие кризисы (экологический, демографический, продовольственный, межнациональный, образовательный и др.) не могут быть преодолены без существенной ценностной переориентировки общественного сознания. Поэтому необходимость разрешения глобальных проблем подталкивает к тому, что рациональное освоение сферы мировоззрения и ценностей должно начинаться как можно скорее. Функции философии морали претерпевают сейчас значительные изменения.

«Привычная реакция на «порчу нравов» и «забвение вечных истин», стремление установить истинные мировоззрение и нормативность «раз и навсегда» потеряют свое значение (хотя, вероятно, не исчезнут).

Вместо этого появится систематическая рефлексия над образом жизни, социально значимыми решениями организации, социального института, общества, мирового сообщества, причем в контексте современных и ожидаемых, глобальных и локальных проблем. Эта социальная функция должна быть поставлена, в какой-то мере институционализирована, подобно информационной, правовой, управленческой функциям». [2]

Место всеобщих, универсальных ценностей займут ценности общезначимые. Общезначимое — это не нечто абсолютно объективное, не независимое от людей, а принцип, основание взаимодействия людей, требующее их понимания и согласия. «Общезначимо то, что принято взаимодействующими субъектами (индивидами или сообществами), способствует стабильности их отношений и образа жизни, взаимоприемлемому развитию». [2] В качестве критерия установления первичных общезначимых ценностей предлагается следующий принцип: «в условиях неизбежности разногласий между субъектами (индивидами и сообществами) об ориентирах жизни следует заботиться о таких общих ценностях, осуществление (ненарушение границ) которых необходимо для реальной возможности всем субъектам нынешнего и будущих поколений жить в соответствии со своими ориентирами». [2]

Этика ценностного сознания рассматривается Н.С. Розовым как логическая конструкция. «Идея логического обоснования этики ценностного сознания состоит в том, чтобы на основе определенных допущений и принципов, каждый из которых по отдельности либо очевиден, либо вполне приемлем, с использованием общеизвестных истин здравого смысла, научных знаний вывести новые, нетривиальные и достаточно жесткие нормативные принципы, которые позволяли бы продуктивно взаимодействовать и сотрудничать представителям с разными и даже антагонистическими ценностными системами и моральными установками, причем без подавления этого разнообразия, а только с помощью достижения согласия об определенных общезначимых рамках поведения.»

По мнению Н.С. Розова, ценностное сознание твердо стоит на страже общезначимых ценностей — витальных и гражданских прав человека, а также всех необходимых условий (политико-правовых, экологических, социально-экономических) для обеспечения этими правами современного и всех будущих поколений людей. Это и позволяет говорить о ценностном сознании как о глобальной этике новой исторической эпохи.

В конце XX в. термин «конструктивизм» вошел в философию морали и права. Этический конструктивизм

— направление в этике, основным тезисом которого является утверждение о том, что моральные ценности представляют из себя конструкты разума.

В российской науке в качестве одного из направлений этического конструктивизма можно рассматривать теорию, изложенную в работах А.И. Бродского, в частности, в статье «Нормативная этика: от объективизма к конструктивизму» [4]. Автор видит в логико-математическом конструктивизме, примененном к моральным понятиям и суждениям, некую альтернативу объективистской трактовке морали. Он подчеркивает свою приверженность идее свободного нормотворчества, в рамках которой предполагается разработка конструктивной нормативной этики: «Пора перестать смотреть на моральные требования как на объективные законы жизни, «подаренные» нам Богом, Природой или Историей. Никто нас ни к чему не обязывает. Нравственные нормы — такое же изобретение человечества, как, например, велосипед». В подтверждение этой мысли в статье цитируется Н.А. Бердяев: «Свобода есть.. не выбор между поставленными передо мною добром и злом, а мое созидание добра и зла», и затем выражается надежда, что «в конструктивной этике эта интуиция Бердяева может получить рациональное выражение» [4].

А.И. Бродский полагает, что интуиционистские и конструктивистские программы обоснования математики имеют «прямое отношение» к нормативной этике: «В этике, как и в математике, «существовать» означает «быть построенным». Поэтому допустимо предположить возможность создания конструктивной нормативной этики», в которой «аналогом математической конструктивности ... должно стать понятие выполнимости» [4].

Особенность ситуации в современном мире требует гибкого, конструктивного отношения к ценностям, для которого требуется новый подход к аксиологии. В современном мышлении уже существует историчное и конструктивное отношение к ценностям, опирающееся на традицию прошлого, сознающее ответственность перед будущим и признающее неизбежность ценностной полифонии. Последовательный историзм, столкновение с современными глобальными проблемами и кризисами цивилизации приводят к следующим положениям. На протяжении истории человек последовательно переводит условия и формы своей жизни из сферы традиционной заданности в сферу освоения и конструирования. Это происходит с формами хозяйства, правом, отношениями власти, с картиной мира. Нет причин, препятствующих включению в этот ряд также мировоззрения, морали и ценностей.

Ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения ее потребностей. Она складывается в процессе социальной и исторической практики.

Библиография

1. Розов Н.С. Конструктивная аксиология и этика ценностного сознания // Философия и общество. - М., 1999. - № 5.
2. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та. — 1998.
3. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. М.: Прогресс, 1988.
4. Бродский А.И. Нормативная этика: от объективизма к конструктивизму // Этическая мысль: Ежегодник. Вып.1. М.: ИФРАН, 2000. - С.148-158.

Динамика ценностных ориентаций современной молодежи

Трансформация, которую переживает современное российское общество, охватывает все сферы жизни - изменения касаются не только политики, экономики, но и психологии человека. Современная действительность характеризуется появлением новых социальных норм и моделей поведения, меняется не только структура, но и содержание, как культурных ценностей, так и ценностных ориентаций субъекта.

Ценности имеют двойственную природу. С одной стороны, они социальные, ибо обусловлены обществом, появляются у человека благодаря интериоризации социальных, культурных ценностей. С другой стороны, ценности индивидуальны - в них сосредоточен неповторимый жизненный опыт человека, представлено своеобразие его потребностей и переживаний. Ценностные ориентации - это интериоризованные и принятые человеком критерии должного, позволяющие отделить добро от зла, пользу от вреда, истину от заблуждения, достойное от недостойного [3].

Ценности существуют объективно, на уровне общества, являясь ядром культуры, и субъективно, как явления «вторичные», отраженные, существующие на уровне психики и личности, как субъективная реальность культуры. Ценности субъекта являются социальными по генезу, однако невозможно «вычерпать» ценность из культуры, не имея соответствующий эквивалент в душе. Ценности являются относительно стабильными характеристиками общества и субъекта, поэтому они могут выступать в качестве важнейших аспектов при анализе и оценке как объективной (истории, культуры), так и субъективной (психики, личности) реальности.

Культура и ее ценности есть определенная система координат, присвоение которой позволяет личности найти свое место в мире человеческих отношений. Ценности лежат в основе моральных, эстетических и пр. других оценок человека, которые он выносит явлениям окружающего Мира в пространстве таких понятий, как Истина, Добро, Красота, Справедливость, Порядочность, Честность и др. Данные понятия также являются вырабатываемыми в культуре ценностными категориями, а их присвоение, смысловое наполнение каждым человеком, составляет субъективное измерение культуры, указывает на психологический облик человека, уровень его индивидуальной культуры, степень нравственной воспитанности. Не является ли именно это «наполнение» главным измерением личности?

Многочисленные исследования философов, историков, культурологов, социологов, психологов показывают, что за годы реформ, производимых в нашей стране, неуклонно происходит девальвация нравственных ценностей, в общественном и индивидуальном сознании присутствуют размытые представления о чести и достоинстве человека. Нередко, наблюдается «подмена» понятий морали, нравственности, свободы и ответственности человека - другим содержанием. Тем самым, как в культуре, так и в индивидуальной психике и личности наблюдается господство «ложных» ценностей или «антиценностей» (культ денег, власти, социального статуса; вещизм, стяжательство и др.), а слова «совесть» и «порядочность» уже привычно воспринимаются в подростковой среде с улыбкой или же с негативной

окраской. Таким образом, ответ на вопрос «Что есть благо?», впервые поставленный еще Сократом, в значительной степени трансформировался за годы реформ в нашей стране.

По мнению Я. Вальсинера [1], в социальных науках мы зачастую превращаем феномены становления в феномены существования, рассматривая то, что возникает, как уже существующее, а не еще только становящееся. Принимая во внимание «генетическую точку зрения», следует признать, что для того, чтобы понять собственную культуру, ее ядро или ценности, необходимо рассматривать изучаемое явление в развитии, в становлении форм. В данном случае находит свое выражение один из основополагающих принципов отечественной психологии - принцип историзма (принцип развития), заложенный в работах Л.С. Выготского и нашедший продолжение в исследованиях В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и мн. др. Поэтому особую актуальность представляет изучение ценностей в динамике, происходящей на фоне радикальных трансформаций российского общества на протяжении последних лет реформ в нашей стране.

Целью данного исследования является выявление динамики ценностных ориентаций современной молодежи под влиянием изменений культурной и общественной жизни российского общества за последние годы.

При выполнении эмпирической части исследования использовались: модифицированный вариант методики Е.Б. Фанталовой (Д.В. Каширский), анкетирование, беседа и семантический дифференциал (Ч. Осгуд). Модифицированный опросник Е.Б. Фанталовой [3] позволил выявить содержание субъективных ценностей молодежи. Для этого респондентам предъявлялись попарно 17 жизненных сфер (выделенных на основе тщательной предварительной работы по методу фокус-групп) и предлагалось выбрать в каждой паре наиболее значимую из них. Данная процедура позволяет построить индивидуальную иерархию ценностей для каждого испытуемого, а затем путем вычисления медиан распределения, получить усредненный группой профиль. Методы анкетирования, беседы и семантического дифференциала были использованы для выявления субъективных смыслов, приписываемых испытуемыми присвоенным ценностям.

Обобщенные результаты проведенного исследования можно свести к следующим основным выводам:

1. Исследование показало, что современная молодежь отдает предпочтение таким ценностям, как любовь, семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей, интересная работа и менее разделяет альтруистические (социальная активность, сострадание к ближнему, патриотизм и любовь к Родине) и религиозные ценности.

2. Динамика ценностей современной российской молодежи за период 1995-2012 гг. заключается в том, что современная российская молодежь отдает меньшее предпочтение здоровью, а более ориентирована на ценности социального престижа (высокий статус в обществе, материальный достаток). Экономический интерес в молодежной среде чаще превалирует над человеческим, что выражается в приобретении субъектом выгоды для себя любой ценой, не-

взвизывая, в том числе, и на состояние собственного здоровья. При этом в ценностном сознании современной молодежи господствует стремление зарабатывать, чем работать. Наряду с этим происходит повышение в статусе аффилиативных и семейных ценностей, а рейтинги таких жизненных сфер, как «Свобода», «Познание» и «Высокое образование» (при сохранении относительно высокого рейтинга последней жизненной сферы), постепенно снижаются.

3. Исследование выявило ряд тенденций, связанных с отношением молодежи к сфере образования, заслуживающих особого внимания:

- во-первых, образование, как объективная ценность за последние годы неуклонно теряет свою значимость для современной молодежи;

- во-вторых, в современной культуре существует тенденция, заключающаяся в том, что образование из терминальной (мотивирующей, «целевой») ценности в современной России постепенно превращается в инструментальную (орудийную, «операционально-техническую»). Стремление к получению высшего образования не связывается молодежью с познанием нового в мире, природе, человеке, а рассматривается как средство получения работы, социального статуса и привилегий;

- в-третьих, происходит изменение семантической «нагруженности» категории «Образование» для российской молодежи. Практически повсеместно утрачивается смысл образования, как «образования человека», а суть этой дея-

тельности связывается с получением диплома и социальных привилегий. Таким образом, акцент при оценке образованности человека переносится с содержательных аспектов на внешние, «вещные» критерии.

4. Материалы исследования позволяют говорить о существовании эффекта «вестернизации» ценностей современной молодежи, проявляющегося в постепенном замещении ценностей на востоке России ценностями запада страны. Данный процесс связан с ориентацией провинциальных подростков на столичную молодежь, заимствованием более передового, по их мнению, образа жизни. Описанный эффект является частным случаем более общей тенденции, заключающейся в превращении ценностей западной цивилизации в современные общечеловеческие ценности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о содержании субъективных ценностей российской молодежи и дает возможность глубже понять трансформации, произошедшие в нашем обществе за последнее время, посредством обращения к субъективной реальности ценностей современной культуры.

Библиография

1. Вальсинер Я. Культура, развитие и методология в психологии: преодолеть отчуждение через эмпирические данные /Я. Вальсинер //Культурно-историческая психология. - 2005. - №1. - С. 37-50.
2. Каширский Д.В. Субъективные ценности подростков с девиантным поведением. - Барнаул: Изд-во ААЭП, 2013. - 200 с.
3. Каширский Д.В. Субъективные ценности современной молодежи. Барнаул: Изд-во ААЭП, 2012. - 224 с.

Велчев Валентин

Феномен времени в науке и Библии

Время – это не только основная категория философии, религии и науки, но и объект интереса поэтов, художников и психологов. Поэтому трудно дать единое и непротиворечивое определение “времени”, которое удовлетворило бы всем этим областям. В самом общем виде можно сказать, что временем измеряется продолжительность и последовательность явлений и состояний. Стандартом определения времени еще с древности служат периодические события и движения – вращение Земли вокруг Солнца, фазы Луны, движение маятника или стук сердца.

I Время согласно науке

Существуют два рода взглядов на время:

Сторонники первого из них считают, что оно не относится ни к какому реально существующему измерению, а представляет собой лишь интеллектуальную концепцию, которая позволяет людям проследивать, сравнивать и упорядочивать события. Такую точку зрения высказывали философы-идеалисты (Беркли, Юм, Мах), а также Готфрид Лейбниц, утверждавший, что физический мир, пространство и время являются субъективными восприятиями и несовершенным чувственным выражением истинного мира неделимых первоэлементов – монад.

Согласно другой точке зрения, наиболее полно выраженной Ньютоном, пространство и время – абсолютны, это объективные самостоятельные сущности, которые полностью независимы как одна от другой, так и от материи, расположенной и развивающейся в них. Пространство – линейно (Эвклидово), имеет три измерения и бесконечно, неподвижно и одинаково везде, т.е. гомогенно и изотропно. Оно налицо даже тогда, когда в нем нет никаких физических объектов. В сущности оно представляет собой пустое

вместилище, где совершается движение тел (и изменения полей), при котором его свойства не меняются.

Время – бесконечно, течет равномерно и односторонне – от прошлого к настоящему и будущему даже в отсутствие какой-либо материи. Во всей безбрежной Вселенной оно является одним и тем же. Оно гомогенно, имеет постоянный ход во всех точках мира и не зависит от каких бы то ни было физических процессов.

Время в теории относительности

При разработке своей теории относительности Эйнштейн приходит к выводу, что материя, пространство и время не могут существовать самостоятельно – абсолютно, а являются аспектами единой физической реальности. Например, течение времени, размеры и масса тел зависят от их движения – при субсветовых скоростях время замедляется, размеры уменьшаются, а масса растет. Структура (т.е. геометрические свойства) четырехмерного пространственно-временного континуума[1] также меняется в зависимости от скопления массы вещества и порождаемого им гравитационного поля. Возле объектов с большой массой пространство искривляется, а время значительно замедляет свой ход. По его мнению, идея пространства и времени не может появиться, если нет материи и если она не развивается и не воспринимается человеком. В этом смысле нужно сказать, что если нет материи, то не существуют пространство и время. Материя находится в непрерывном движении, которое определяется лишь по отношению к различным точкам отсчета, и поэтому оно относительно.

Теория предсказывает, что время в неподвижной системе и в системе, которая движется равномерно по отношению к наблюдателю, течет различно. Эксперименты, проведенные в последние несколько десятилетий, подтвердили,

что нестабильные частицы живут больше, когда движутся с более высокой скоростью, а при скоростях, близких к скорости света, их время жизни возрастает неограниченно. Замедление времени измерялось и цезиевыми атомными часам, поставленными на борту самолетов, причем они предварительно были синхронизированы с такими же хронометрами в наземной лаборатории. После завершения полета ученые установили, что разница в измерении времени точно соответствовала сделанным расчетам.

Сила гравитационного поля причиняет искривление времени-пространства, которое ведет к растяжению событий. Оказывается, что часы на берегу моря идут медленнее, чем часы, расположенные в высоких горах, так как они находятся ближе к гравитационному центру Земли. А в окрестностях какой-нибудь черной дыры увеличение отставания времени будет весьма значительным. Давайте представим себе, что с помощью мощного телескопа мы наблюдаем астронавта, находящегося на орбитальной станции близ черной дыры[2]. Нам будет казаться, что он движется как в замедленном кадре, а ему (астронавт тоже наблюдает за нами) покажется, что мы движемся с молниеносной быстротой, как когда кадры в фильме пущены вперед на быстрых оборотах. Парадоксально то, что на космической станции время для астронавта течет так же, как и у нас, но он видит, что звезды и планеты движутся с очень высокой скоростью по своим орбитам и, как следствие, Вселенная перед его глазами молниеносно стареет. (Если мы спросим, какие из двух часов – наши или астронавта, отмеривают время правильно, то получим ответ: “в обоих случаях в рамках собственного времени отсчета”. Нельзя определить “точность уровня” отсчета времени – все зависит от того, где мы находимся по отношению к гравитационному полю.)

Путешествие во времени

Время в классической физике Ньютона представляет собой как бы стрелу, несущуюся равномерно и однонаправленно от прошедшего к настоящему и будущему. По теории Эйнштейна, время представляется рекой, которая ускоряет или замедляет свой ход, огибая свои излучины в искривленном пространстве вселенной. Великий ученый, однако, беспокоился, что в ней скрыты тайные водовороты и разветвления, которые могут повернуть ее однонаправленное движение. Его кошмар оправдался, когда в 1937 году У. Дж. ван Стокм открыл решение уравнений общей теории относительности, которое позволяет возвращение в прошлое. Позднее К. Гедель, К. Торн, Дж. Р. Гот и др. продолжили развивать идею путешествия во времени. Но их проекты все еще неосуществимы – для их реализации необходимы огромные количества отрицательной материи и энергии, “космические струны” с колоссальной массой, скорость, близкая к скорости света и т.д.

С точки зрения науки “возвращение в будущее” возможно и это было подтверждено экспериментально тысячи раз. В своей “Популярной физике” Джей Орир дает релятивистический пример. Один из двух двадцатилетних братьев отправляется на космическом корабле к недалекой звезде (т. н. “парадокс близнецов”). Если корабль движется со скоростью, близкой к скорости света, он может достичь звезды и вернуться, скажем, за 10 лет собственного времени. Когда он возвращается на Землю, выясняется, что там прошли 80 лет и его брат-близнец уже в преклонном возрасте – 100 лет, в то время как ему только 30. Таким образом, он продвинулся на целых 70 лет в будущее. (Наши космонавты действительно делают краткое путешествие в будущее – каждый раз, когда они возвращаются с полета

бортовые часы указывают, что они на несколько секунд моложе, чем если бы оставались дома).

Давайте коротко напомним, до каких парадоксов можно прийти, если отправиться в путешествие в прошлое и нарушить причинно-следственную связь в хронологии:

1. “Убийство деда”. Возвращаетесь на 40-50 лет назад и невольно наезжаете на мальчика, который должен стать вашим дедом. Из-за его смерти рождение одного из ваших родителей становится невозможным и ваше существование – абсурдным.

2. “Знание из будущего” (информационный парадокс). Оксфордский философ М. Дамет рассказывает историю художника, который видит свои еще не нарисованные картины в альбоме, принесенном ценителем искусства, прибывшем из будущего. Художник успевает украсть альбом с репродукциями и просто копирует их, превращая их в шедевры для поколений. Таким образом получается, что в данном случае информация о картинах не имеет происхождения.

3. “Парадокс обманщика”. Вы делаете машину времени, которая отвозит вас в будущее. Там вы узнаете, что должны жениться на девушке по имени Кристина. Но вы узнаете, что именно вас ожидает в этом случае и, когда возвращаетесь, решаете жениться на другой девушке. Так вы “обманываете” трагическое будущее, которое уже не имеет шансов осуществиться.

В 1992 году Стивен Хокинг высказал гипотезу “о защите хронологии”, согласно которой прогулка во времени вперед-назад невозможна, потому что нарушает определенные физические принципы. Его аргументы были поставлены под вопрос С. Крашниковым и Л. К. Ли, утверждающими, что “не существует физический закон, который запрещает появление замкнутых времяподобных кривых”[3]. Мы все же присоединяемся к таким защитникам хронологии, как И. Новиков и М. Виссер, которые утверждают, что закон станет явным, когда будет разработана “целостная теория квантовой гравитации”[4].

Здесь вспомним еще два (или три) возражения против путешествий во времени, не претендуя при этом на оригинальность. Давайте представим, что некий далекий прапра-правнук Эйнштейна решает посетить его. После смерти гениального ученого атомы его организма разбросаны в природе – в почве, воде, воздухе, живых существах ит.д. Но по благоприятному стечению обстоятельств при круговороте веществ спустя тысячи лет именно они создали тело его правнука. При их встрече, однако, одви и те же атомы должны быть одновременно на двух различных местах и таким образом оказывается, что путешествие в прошлое нарушает закон сохранения массы/энергии[5].

Когда правнук займет свое место в машине времени и решит тронуться, он одновременно поедет не только в прошлое, но и в будущее (поскольку каждый момент после старта несомненно является частью будущего). Получается логический абсурд, а столь значительное внутреннее противоречие в теории не является хорошим аттестатом ее качества. Если же рассмотреть вещи буквально, то не должна ли лента его жизни перематываться в обратном направлении? То есть, путешественник должен вернуться в момент перед началом путешествия, а затем – к своему юношеству, детству, рождению и т.д. Другими словами, приключение закончится сразу же после его начала.

Возраст Земли, Солнечной системы и Вселенной

Современные геологи используют несколько основных методов определения абсолютного возраста скальных пород посредством радиоактивного датирования.

В зависимости от способа распада и полученных конечных продуктов они называются урано-свинцовым, рубидиево-стронциевым, калиево-аргоновым. Период полураспада составляет:

уран (U235) → гелий (He) + свинец (Pb207) = 700 млн. лет.

калий (K40) → аргон (Ar40) = 1,3 млрд. лет.

уран (U238) → гелий (He) + свинец (Pb206) = 4,5 млрд. лет.

рубидий (Rb87) → стронций (Sr87) = 48,8 млрд. лет.

Радиоактивный элемент распадается до стабильного производного продукта, что позволяет создать математическое выражение для вычисления геологического времени. По последним данным Земля существует по меньшей мере 4,54 млрд лет.

Соотношение двух изотопов урана U235 и U238 и соотношение продуктов их распада позволяет определить возраст Солнечной системы – около 5 млрд лет. Сравнивая массу и яркость Солнца с такими же характеристиками остальных звезд, можно заключить, что возраст Солнечной системы действительно таков. Богатые кальцием и алюминием включения в метеориты, образованные вместе с Солнечной системой, имеют возраст около 4,56 млрд лет. Это принимается за действительный возраст Солнечной системы и одновременно за верхнюю границу возраста Земли.

На базе данных об ускоренном расширении Вселенной посредством сверхновых типа Ia и измерений спектра и анизотропии реликтового излучения, сделанных спутником WMAP (Зонд для микроволновой анизотропии “Уилкинсон”), вычислено, что возраст Вселенной составляет $13,7 \pm 0,2$ млрд лет[6].

II Время в Библии

Есть некоторые вещи, которые Бог сохранил в тайне до момента, когда мы будем способны их понять. Пророку Даниилу было сказано: “А ты, Даниил, сокрой слова сии и запечатай книгу сию до последнего времени; многие прочитают ее, и умножится ведение” (Дан. 12:4). Что бы случилось, например, если бы священные писатели заявили, что Земля движется в космическом пространстве?

Несколько тысяч лет – вплоть до эпохи Ньютона – религиозные споры не утихали бы, причем противники Священного Писания непрерывно атаковали бы его правдивость. Все виды передвижения, известные древним людям – пешком, на животных (коне, верблюде, слоне и т.д.), на колеснице, корабле и пр. – всегда сопровождалось каким-то осязательным сотрясением. Вспомним, что когда Коперник, а позднее Галилей пришли к пониманию, что Земля вращается вокруг Солнца, не только религиозные лидеры, но и светские ученые объявили это учение несостоятельным.

В связи с этим Бернар Рам выводит четыре экзегетических принципа, которые помогают нам лучше понять проблему:

1. Библейские авторы и ученые говорят на различных языках. Язык науки техничен и строго специализирован. Он развивался для конкретных целей и нередко может быть понят только специалистами. Язык Библии в отношении природы популярен, это язык, на котором говорят обыкновенные люди в соответствующую эпоху. По этой причине неправильно искать в нем научную терминологию.

2. Язык Библии феноменологичен – он отражает вещи так, как они выглядят. Даже и сегодня мы употребляем такие выражения, как “в каждом уголке Земли” (ср. Ис. 11:12) или “Солнце всходит и заходит” (ср. Еккл. 1:5, Пс. 103:22, Иак. 1:11). Подобные утверждения не являются ни научными, ни ненаучными, а популярными и феноменологическими. Это легко можно продемонстрировать: в 1 главе Бытия описывается то, что могут увидеть наши глаза. В

области астрономии там говорится о Земле, небе, Солнце, Луне и звездах, но не упоминается о астероидах, кометах и планетах. В области биологии – о рыбах, птицах, пресмыкающихся, домашнем скоте, траве и деревьях. Ни слова не говорится об амфибиях и водных млекопитающих. Это классификация обыкновенного человека, который не занимается наукой. Библия не говорит о принципах и законах природы, действующих в этих феноменах, а дает факты и результаты, которые увидел бы обыкновенный наблюдатель. Это язык, который понятен в любую эпоху.

3. Библия не теоретизирует по поводу действительной природы вещей. Евр. 11:3 – это не теория материи. Быт. 1 не защищает и не опровергает теории Аристотеля, Птолемея, Ньютона, Эйнштейна или Дарвина. Библия изначально отказывается говорить о подобных теориях в какой бы то ни было области – астрономии, геологии, физики, химии, биологии. В ней научные постулаты отсутствуют. Она просто описывает природу, но не объясняет ее в научном аспекте.

4. Язык Библии отражает культуру времени ее написания и является средством передачи откровения. Это один из важнейших моментов, который нужно понять, чтобы иметь правильный взгляд на связь между наукой и Библией. Говорит ли Библия на языке науки или на языке древних культур, на котором она написана? Представляет ли она истину буквальным способом, когда обращается к вещам, связанным с наукой, или выражает богословские истины, используя древние культурные модели? Если Бог извещает нас через говорящих еврейских пророков и пишущих на греческом языке евреев, то сказанное Им в какой-то мере зависит от природы еврейского и греческого языков. Сам язык не может быть отделен от культуры, в которой он существует. Следовательно Бог передавал сообщения согласно характеристикам той культуры, с которой был связан этот язык. Нас не должно удивлять, если мы найдем в Библии древние культурные модели. Это не означает, что откровение ошибочно и сообразуется с этими моделями. Это означает, что оно передано через них, поскольку это единственный способ быть понятым людьми, которые его принимают.

Дни сотворения

Ситуация со временем аналогична. Мы уже уверились в том, что его естество с научной точки зрения трудно понять даже современному человеку. Словом “иом” в Библии описывается как обычный день, так и неопределенный период времени. Поэтому в христианских кругах часто спорят о том, в каком из обоих смыслов нужно толковать творческие дни в книге Бытия. Многие богословы и в настоящее время считают, что это двадцатичетырехчасовые сутки, поскольку в большинстве мест священных текстов этим словом обозначается какой-либо день недели. Но здесь мы прокомментируем другую точку зрения. Возможно ли в рассказе о сотворении еврейское понятие “иом” понимать как отрезок времени, который точно не фиксирован? В книге Иова 20:28 “иом” относится к моменту Божьего гнева, а в Пс. 19:1 – ко дню скорби. Также допускается, что в 2 Пар. 21:19, Ос. 6:2, Быт. 2:4, как и в некоторых других местах, это слово употреблено для обозначения продолжительного периода времени.

В первый творческий день вызван к существованию свет: “И сказал Бог: да будет свет. И стал свет” (Быт. 1:3). Некоторые предполагают, что этот свет исходил из одного места, т.е. из некоторого источника света (который сейчас отсутствует?) и поскольку Земля вращается вокруг своей оси, день и ночь сменялись за 24-часовой период. Вы-

ражение "был вечер и было утро" предполагает восход и закат. Но если это так, Бог должен был творить на точно определенном месте, а не строить всю планету, как это следует из контекста. Поэтому более правдоподобной является точка зрения, считающая, что свет, озаривший Землю и небесные просторы в этот день, шел со всех направлений и, вероятно, остатком его является т.н. космический микроволновый фон (КМФ)[7].

При расширении Вселенной он постепенно ослабевал и поэтому на четвертый творческий день были созданы Солнце, Луна и звезды, чтобы люди могли отличать день от ночи. Хотя слово "ночь" и употребляется еще в начале рассказа (Бит. 1:5), оно, очевидно, относится к чему-то, что появится позднее, ибо темнота для Бога не существует: "Скажу ли: "может быть, тьма скроет меня, и свет вокруг меня сделается ночью"; но и тьма не затмит от Тебя, и ночь светла, как день: как тьма, так и свет" (Пс. 138:11,12) В этом случае интервал "вечер – утро" (т.е. "творческая ночь") можно понять единственно как прекращение Его деятельности в этот промежуток времени. Здесь нужно отметить также, что для того, чтобы звезды заблестели на нашем небосводе, необходим значительный срок. Невооруженным глазом можно различить около 2000 звезд, которые находятся на различном расстоянии в космосе. Их свет, однако, должен был идти от четырех до нескольких тысяч лет (для наиболее отдаленных), чтобы первые люди смогли ими насладиться их красотой.

В начале шестого творческого дня Бог создал сухоземных животных, а позднее – Адама "по Своему образу и подобию", который должен был управлять всем и обрабатывать и сторожить Эдемский сад. По этому поводу Ч. Такстон и Н. Пирси пишут: "Из Библии мы узнаем также, что Бог приводит животных к Адаму, чтобы он дал им имя (2:19,20). В древнееврейском языке "дать имя кому-нибудь" – идиоматическое выражение, имеющее смысл "приобрести власть над кем-то". То есть этот библейский текст указывает на власть человека над природой. Кроме того, евреи считают, что имя должно выражать сущностную природу. Следовательно, чтобы дать имена животным, нужно провести внимательное исследование и определить, что они из себя представляют – задача, требующая подробного наблюдения, описания и классификации". ("Душата на науката" стр. 33) По этой причине человек должен прожить известное время с обитателями этого "зоопарка", чтобы опознать их и назвать в соответствии с их характерными особенностями. Если принять, что были названы порядка нескольких тысяч сухопутных животных (может быть тех, которых Ной взял с собой в Ковчег), подобное поручение требует значительного ресурса времени и интеллектуальных усилий. В дальнейшем человек общался с ними известное время, чтобы убедиться, что ни одно существо не может быть ему подходящим помощником. Затем Бог усыпил его и из его ребра сотворил Еву, которую Адам полюбил. Этим творение было завершено. Все это не могло случиться в рамках 12 часов светлого времени суток!

О последнем, седьмом творческом дне, не говорится, что он закончился (после него не "стал вечер и утро"), т.е. он должен был быть бесконечным. В таком случае благословенная и освященная Богом "суббота" – это то безгрешное состояние физического и духовного порядка, гармония и мир, в котором находился построенный совершенный мир. Итак, семидневная неделя стала прообразом и примером, которому должны следовать израильтяне. Она содержится в четвертой заповеди: "Помни день субботний, чтобы святить его; шесть дней работай и делай [в них] вся-

кие дела твои... ибо в шесть дней создал Господь небо и землю, море и все, что в них, а в день седьмой почил; посему благословил Господь день субботний и освятил его" (Исх. 20:8-11).

Святые отцы также считали, что нельзя определить продолжительность творческих дней. Иеромонах Серафим (Роуз), который дает обширный комментарий на их толкование книги Бытия, пишет: "Но многие Отцы вообще не говорят об этом: это не было предметом спора в то время, и им, вероятно, и в голову не приходило настаивать на переносе временной шкалы нашего падшего мира назад, на изумительные и чудесные события этих шести дней. Блаженный Августин полностью, как мне кажется, охарактеризовал святоотеческую позицию, когда сказал: "Для нас очень трудно или даже полностью невозможно заключить какого рода были эти дни. Еще невозможнее нам говорить об этом" (О граде Божием, XI, 6)".

Из всего вышесказанного становится ясно, что земные дни являются прообразом "творческих дней", но ни в коем случае нельзя утверждать, что они одинаковы по продолжительности.

Примечания

[1] В сущности идея о том, что пространство и время нужно рассматривать как одно целое принадлежит математику Герману Минковскому. Он предлагает ввести "четырёхмерный пространственно-временной континуум" как оригинальный дополнительный элемент, помогающий лучше понять специальную теорию относительности. Во время знаменитой лекции в Геттингенском университете в 1908 году Минковский заявляет:

"Следовательно пространство само по себе си и время само по себе обречены превратиться в тени. Останется существовать только некоторое объединение между ними."

См: http://ru.wikipedia.org/wiki/Пространство_Минковского

[2] Горизонт событий (радиус Шварцшильда) – термин астрофизики, характеризующий окрестности черной дыры. Определяется как сферическая граница, после перехода которой ничто, даже свет, не может покинуть этот сверхплотный объект из-за его чрезвычайно сильной гравитации. (Ст. Хокинг удачно сравнил это с надписью над входом в ад Данте: "О вы, которые переступаете этот порог, надежду всякую оставьте") Точка начала радиуса называется сингулярностью (от англ. "singularity" – странность, необычность) – место, где все известные физические законы недействительны.

См: http://ru.wikipedia.org/wiki/Чёрная_дыра

[3] Замкнутые времяподобные кривые – технический термин для путей, которые позволяют посещения прошлого. Следуя им, мы однако, должны вернуться в момент перед началом путешествия.

[4] Квантовая гравитация – теория, которая стремится связать квантовую механику с общей теорией относительности. Обычно при квантировании гравитации оказывается, что ее квантовые флуктуации бесконечны, и это делает вычисления бессмысленными. В настоящее время предложены теории "суперструн" и "циклической квантовой гравитации", которые способны устранить эти бесконечности.

http://ru.wikipedia.org/wiki/Теория_струн

http://ru.wikipedia.org/wiki/Петлевая_квантовая_гравитация

[5] В квантовой механике действителен принцип линейной суперпозиции, согласно которому одна частица

может быть одновременно на двух (и даже более) местах. Известный эксперт в области математической физики Р. Пенроуз уверяет, что этот принцип (все еще неизвестно по какой причине) не может быть применен к макроскопическим объектам, составленным из множества частиц – например к шарам для гольфа, а тем более к людям. Выдвинутый на Нобелевскую премию ирландский физик Р. Гилмор считает, что этот принцип относится более всего к электронам на атомных орбитах.

[6] Возраст Земли:

http://ru.wikipedia.org/wiki/Возраст_Земли

Как ученые определили возраст Вселенной:

http://ru.wikipedia.org/wiki/Возраст_Вселенной

http://kosmos-21.blogspot.com/2011/08/blog-post_24.html

[7] В 1965 г. Арно Пензиас и Роберт Уилсон открыли необъяснимый радиошум, который сразу же интерпретировали как реликтовое излучение от Большого взрыва. Это радиоизлучение названо космическим микроволновым фоном, зарегистрированным в диапазоне 3 мм -50 см с температурой 2,7 К.

http://ru.wikipedia.org/wiki/Реликтовое_излучение

Савич Игорь Михайлович

Информационный дрейф как фактор существования живых организмов

Вся жизнь человека так или иначе связана с накоплением и обработкой информации, которую, он получает из окружающего мира. Благодаря научно-техническому прогрессу возможности человека познавать и изучать этот мир постоянно расширяются. Понятие информации относят к одной из фундаментальных категорий нашего мира наряду с веществом и энергией. Это понятие является очень многогранным и емким, и зачастую каждая научная дисциплина, так или иначе связанная с использованием информации дает свое собственное определение. Так, например, существует следующее определение информации: Это специфический атрибут реального мира, представляющий собой его объективное отражение в виде совокупных сигналов и проявляющийся при взаимодействии с приемником информации, позволяющим выделять, регистрировать эти сигналы из окружающего мира и по тому или иному критерию их идентифицировать. Для открытых систем было предложено следующее определение: «Информация выражается разностью безусловной и условной энтропий, тем самым, с соответствующим изменением степени неопределенности при статистическом задании состояний рассматриваемой системы» [4]. В зависимости от области исследований информацию определяют также как:

- обозначение содержания, полученного от внешнего мира в процессе приспособления к нему [3];
- отрицание энтропии [2];
- коммуникацию и связь, в процессе которой устраняется неопределенность [11];
- передачу разнообразия [13];
- меру сложности структур [16];
- вероятность выбора [14];
- знания, используемые для ориентировки, активного действия, управления и самоуправления [15];
- «результат взаимодействия данных и информационных методов, рассматриваемый в контексте этого взаимодействия» [8, стр. 75].
- нематериальную категорию, и определить её можно как одно из наиболее общих понятий науки, обозначающее некоторые сведения, совокупность каких-либо данных, знаний и т.п. [7].

До последнего времени вопросу информации в биологических системах в научной литературе уделялось очень мало внимания, а сторонники эволюционного уче-

ния попросту игнорировали эту проблему. Ими предполагается, что все то, что связано с информацией происходило и происходит само собой. Однако эта точка зрения – антинаучна. Эволюционная теория не может дать осмысленного объяснения происхождению информации, которая требует более серьезного и пристального исследования. Критическое состояние эволюционной философии делает настоящее исследование весьма актуальным, так как позволяет представить альтернативный научный подход в миропонимании и мироустройстве.

Одним из интересных аспектов существования живых организмов является дрейф генов.

«Дрейф генов – фактор эволюции» – гласит заголовок одного из параграфов учебника по биологии [1, стр. 50]. Дрейфом генов называют изменение аллельного состава в определенной популяции организмов. Аллель – это один из вариантов гена, контролирующий проявление того или иного признака. Ген может быть представлен несколькими аллелями. Некоторые из них могут образовываться за счет мутагенеза, а некоторые – в процессе скрещивания с другими особями. Классическими работами С. Райта и Р. Фишера в 20-х годах прошлого века, выполненными на плодовых мушках-дрозофилах гетерозиготных (то есть неодинаковых) по гену А, было показано изменение аллельного состава популяции через несколько поколений. Некоторые популяции содержали только особи гомозиготные по мутантному аллелю (а), в других популяциях он полностью исчез. Часть популяций содержала как нормальный, так и мутантный аллель. Как отмечали авторы, несмотря на снижение жизнеспособности в некоторых популяциях, мутантный ген полностью вытеснял нормальный. Этот процесс, называемый дрейфом генов, сторонники эволюционной модели склонны считать важным этапом на пути «эволюционных» преобразований организмов. Как явствует из текста учебника, «в разных популяциях гены “дрейфуют” независимо. Поэтому результаты дрейфа оказываются разными в разных популяциях: в одних фиксируется один набор аллелей, в других – другой» [1, стр. 50].

Дрейф генов можно проиллюстрировать на примере явления под названием «эффект бутылочно-горлышка». Например, если численность популяции резко уменьшится — под воздействием сил, которые

можно назвать экстремальными (как-то, при необычной засухе или резком увеличении численности хищников), быстро появившихся и затем исчезнувших, — то результатом будет случайное (рандомизированное) устранение большого числа отдельных особей. Как и в случае эффекта основателя¹, к тому времени, когда популяция вновь будет переживать расцвет, в ней будут присутствовать гены, характерные для случайно выживших особей, и совсем не характерные для исходной популяции [17].

«Таким образом, дрейф генов ведёт, с одной стороны, к уменьшению генетического разнообразия внутри популяции, а с другой — к увеличению различия между популяциями, к дивергенции по ряду признаков» [1, стр. 50]. Из этой довольно длинной цитаты, которую мне пришлось разделить для иллюстрации «эффекта бутылочного горлышка» следует несколько важных выводов.

Во-первых, дрейф генов — нежелательное явление в природе, так как обедняет геном организма (уменьшается внутривидовое генетическое разнообразие). Это хорошо иллюстрирует эффект, так называемого «бутылочного горлышка», приведенного выше.

Во-вторых, снижает устойчивость организма к неблагоприятным факторам биотической и абиотической природы.

В-третьих, дрейф генов, являясь вероятностным процессом, может вызывать как расхождение между популяциями, так и их сближение и в целом приводит к обеднению генетического разнообразия внутри популяции.

И в-четвёртых, при этом не появляется никакой новой генетической информации, а всего лишь её перераспределение внутри вида.

Энтузиасты эволюции «придумали» как нейтрализовать этот процесс, а то ведь в этом случае шансов для эволюции остаётся очень немного. Ну и, конечно же, на помощь пришли мутации. Как пишется в учебнике: «Мутационный процесс, напротив, приводит к обогащению генетического разнообразия внутри популяции». И дальше идет уже совсем фантастическое заявление: «Аллель, утраченная в процессе дрейфа, может возникнуть вновь за счёт мутирования» [1, стр. 50]. Это же сколько поколений надо терпеливо «ждать» этой популяции, чтобы вновь могла возникнуть утраченная аллель? А вокруг конкуренты-то не будут ждать. На войне как на войне! Ведь как раз это и предполагает «естественный отбор» — безостановочную борьбу. Тут уж не до эволюции — выжить бы. Ранее нами было показано, что мутации являются не чем иным как информационной энтропией. Вся та информация, которая закодирована в строгих регулярных структурах ДНК или РНК при разного рода мутациях подвергается искажению, что в конечном счете может привести к неблагоприятным результатам для того или иного вида. А поскольку происходит нарушение изначально заложенной

информации, то налицо явление, которое может быть охарактеризовано как информационная энтропия [6].

Считается, что дрейф генов хорошо выражен при адаптационных изменениях, и обычно приводит к изменению цвета бабочек из задымленных районов, чья окраска крыльев из белой постепенно превратилась почти в черную. В учебниках по биологии об этом любят писать, как об одной из движущих форм естественного отбора, и называют индустриальным меланизмом (меланин — пигмент, придающий цвет клеткам кожи, перьев и т.д.). Вот что пишут авторы учебника: «Классическим объектом изучения действия движущего отбора служит берёзовая пяденица. Окраска крыльев этой бабочки имитирует окраску покрытой лишайниками коры деревьев, на которых она проводит светлое время суток. Очевидно, такая покровительственная окраска сформировалась за многие поколения предшествующей эволюции. Однако с началом индустриальной революции в Англии загрязнение атмосферы привело к массовой гибели лишайников и потемнению стволов деревьев. Светлые бабочки на темном фоне стали легко заметны для птиц. Начиная с середины XIX века, в популяции берёзовой пяденицы стала расти частота мутантных тёмных «меланистических» форм бабочек. К концу XIX века некоторые городские популяции берёзовой пяденицы почти целиком состояли из тёмных форм...» [1, стр. 62].

Известный исследователь так называемого «индустриального меланизма», Кеттлуелл, уверенный в эволюционной подоплеке этого явления, многие годы посвятил изучению берёзовой пяденицы. Основное допущение Кеттлуелла состояло в том, что темная окраска крыльев бабочки — это результат мутации определенного гена, ответственного за окраску. Возможно, это так, а скорее всего соответствующие гены, ответственные за синтез меланина, уже имелись у этого вида бабочек и начинали «работать» более интенсивно при соответствующих условиях. Однако, как пишет Й.Тэйлор: «Несмотря на годы кропотливого труда, затраченные Кеттлуеллом, следует сказать, что в его доводах много недостатков. Как бы то ни было, но новый вид не образовывался — тёмные бабочки оставались по-прежнему бабочками *Biston betularia*. ... Сам Кеттлуелл приводит ряд проблемных ситуаций, включая те случаи, когда меланисты (т.е. темные бабочки) появлялись там, где деревьев с защитной темной окраской нет. ...А другой исследователь К.Дж. Баррет утверждал, что существует много примеров как белых бабочек, сознательно выискивающих тёмные фоны, так и тёмных бабочек, стремящихся к светлым тонам» [9]. С этими данными, конечно, трудно было смириться, и предприимчивые эволюционисты нашли выход. «Тот факт, что моль начинала светлеть на фоне стволов деревьев, действительно озадачил ученых. Оказалось, что фотографии моли на стволах деревьев были фальсифицированы. Позже, спустя несколько десятилетий исследований, в которых были изучены десятки тысяч особей этой моли, оказалось, что лишь шесть насекомых этого вида покоились на стволах деревьев» [12, стр. 69]. Иными словами, энтузиасты эволюционной гипотезы, по всей видимости, посадили бабочек разного цвета на стволы деревьев, сфотографировали их, а потом придумали историю об «эволюционном» изменении цвета их

1. Имеется крупная размножающаяся популяция с определенным распределением аллелей. И вот, по той или иной причине часть этой популяции отделяется и начинает формировать собственную группу особей. Распределение генов в субпопуляции может быть нехарактерным для первоначальной группы, но с этого момента и впредь в этой субпопуляции будет наблюдаться, нехарактерное для нее распределение аллельных генов. Это явление и называется эффектом основателя [17]

крыльев. Рассуждения звучали вполне логично, пока не нашлись дотошные исследователи, которые решили проверить ее истинность. Эта история весьма поучительна тем, что показывает, как легко обмануть людей, готовых поверить авторитетным источникам и, самое главное, готовых принять это за факт, подтверждающий теорию, которая им нравится. Субъективное восприятие оказывает сильное влияние на поиск истины. Но это частные рассуждения, а общий вывод вполне однозначен: дрейф генов не имеет никакого отношения к предположениям об «эволюции» организмов [6].

В учебниках биологии авторы любят описывать такое явление как популяционные волны. Колебание численности особей в популяции и получило название популяционных волн. Считается, что популяционные волны является одним из частных проявлений дрейфа генов. Однако, и в этом случае даже при поверхностном анализе видно, что никаких эволюционных изменений не происходит. Сокращается ли, увеличивается ли количество особей в популяции – это всего лишь количественный процесс, а эволюция как известно изменение качества. Старый, взлелеянный диалектическим материализмом «закон» перехода количественных изменений в качественные, и здесь терпит полный крах. Для новых изменений нужна новая информация. При дрейфе генов изменяется всего лишь её местоположение.

Следует отметить, что информационный дрейф хорошо известен в вирусологии под названием антигенного дрейфа. Последний наблюдается по изменению антигенной структуры того или иного вируса, который естественно зависит от генетической информации РНК или ДНК. Известно также резкое изменение антигенного состава, так называемый антигенный сдвиг (сдвиг), приводящий к появлению совершенно новых штаммов. Эти явления хорошо изучены на примере вируса гриппа [5]. Несмотря на то что время от времени появляются совершенно новые штаммы, происхождение которых скорее всего связано с рекомбинацией вирусов человека, птиц и животных [10, стр. 395], вирус гриппа так и остается вирусом гриппа. Однако и здесь следует еще раз подчеркнуть, что все это является фактически информационным дрейфом, и здесь новая информация не появляется сама собой.

При дрейфе генов не происходит радикальной перестройки организма, а наблюдается лишь изменчивость отдельных признаков. То есть обмен генами внутри популяции или штамма вируса является лишь перераспределением уже заложенной информации и не может быть причиной эволюционных изменений. Фактически дрейф генов – это дрейф информации, заложенной в ор-

ганизме. Самопроизвольно эта информация может измениться только в одну сторону, в сторону ее нарушения, т.е. в сторону наращивания информационной энтропии.

На основании всего вышесказанного можно сделать следующие выводы.

1. Информационный дрейф – это нежелательное явление в природе, так как приводит к обеднению информационного пула организма (уменьшается внутривидовое генетическое разнообразие).

2. Информационный дрейф снижает устойчивость организма к неблагоприятным факторам биотической и абиотической природы вследствие обеднения генетического разнообразия.

3. Поскольку информационный дрейф – это вероятностный процесс, то он может вызывать как расхождение между популяциями, так и их сближение, но в целом приводит к обеднению генофонда популяции.

4. Из трех вышеприведенных пунктов ясно, что информационный дрейф не приводит к появлению новой информации, происходит всего лишь её перераспределение внутри вида. А если нет новой информации, значит и новым свойствам взаться неоткуда.

5. Следовательно, при информационном дрейфе (читай дрейфе генов), никакая эволюция невозможна, а сама возможность для информационного дрейфа была предусмотрительно заложена Творцом для сохранения видов животных и растений в искаженном грехом мире.

Библиография

1. Биология. Общая биология (под редакцией Шумного В.К. и Дымшица Г.М.). Часть 2 // М. «Просвещение». – 2010. – 287 с.
2. Бриллюэн Л. Наука и теория информации // М. Физматгиз. – 1960. – 391 с.
3. Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине // М. – 1958
4. Климонтович Ю.Л. Статистическое определение информации по Шеннону // http://sinsam.kirsoft.com.ru/KSNews_257.htm (дата обращения 18.03.2006)
5. Мертвцов Н.П., Беклемишев А.Б., Савич И.М. Современные подходы к конструированию молекулярных вакцин // Новосибирск. «Наука». – 1987. – 210 с.
6. Савич И.М. Информатика творения // СПб. «Ультра Принт». 2012. 336 с.
7. Семенов О.И. Информация. Новейший философский словарь // Минск. «В.М. Скакун». – 1999. – 896 с.
8. Симонович С.В. Общая информатика // СПб. «Питер». – 2008. – 428 с.
9. Тэйлор Й. В умах людей. Дарвин и новый мировой порядок // Симферополь. «Христианский научно-апологетический центр. СОНАТ». – 2000. – 552 с.
10. Феннер Ф., Мак-Ослен Б., Мимс С., Сэмбрук Дж, Уайт Д. Биология вирусов животных // М. «Мир». – 1977. – Т. 2. – 447 с.
11. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике // М., Изд-во иностранной литературы. – 1963. – 830 с.
12. Шорманн Д.Е. Подмена истины. Освобождая мир от лжи теории эволюции // СПб. – 2008. – 156 с.
13. Эшби У.Р. Введение в кибернетику // М. Изд-во иностранной литературы. – 1959. – 432 с.
14. Яглом И.М., Яглом А.М. Вероятность и информация // М. Наука. – 1973. – 512 с.
15. http://infoculture.rsl.ru/donArch/home/news/dek/.../2005-09_r_dek-s1.htm
16. www.inf777.narod.ru/inf_posobie_popova/razdel_2/2.1.htm (дата обращения 13 июня 2012).
17. <http://www.science-time.com/diferencialnoe-ispolzovanie-resursov.html> (дата обращения 23 октября 2013 года)

Вековые ценности образования в контексте поиска Красоты, Добра, Истины

Понимание образования как фундаментальной категории, отдельных его проблем возможно только в контексте Времени в котором живем, Места нашего развития, Наследия, доставшегося нам. О Времени, в котором живем, рассказывать сложно; это время между двумя веками, двумя государственными устройствами, между многообразными идеологиями, парадигмами, теориями. Это время безвременья. Обратимся к мнению «старца всея Руси», архимандрита Иоанна (Крестьянкина): «Кругом только и разговоров, что об открывающихся монастырях, церквях, о благодати, о Боге. Да, дорогие наши, разговоров много, но совмещение человеческого с Божеским ныне просто чудовищное. В немыслимой внутренней «гармонии» сочетается теперь словесное благочестие и хождение в церковь – с цинизмом извращенности. Ужасающее пустословие, клевета, лукавство, ложь, фальшивость, себялюбие и беззаконие сожительства уживаются в совести многих с вздыханиями, плачем и принятием Святых Таин. И мнит человек, что он с Богом. Но нет, зря мнит. Это не есть христианство, это циничное истребление его. И оно уже вломилось в саму Церковь, когда многие, называя себя христианами, приспособливают высокие Божие истины к своим потребностям, обволакивая истины грязью своего земного понимания и чувствования. Это не возрождения духа христианского в нашем мире – это его истребление» [3, с. 234]. События последнего времени настойчиво заставляют нас с горечью говорить о том, что святые места оскверняются варварами, история предается и продается. Достаточно посмотреть ТВ-проект «Исторический процесс», увидеть и услышать господина Сванидзе!.. Историко-культурные памятники (например, Архангельское, Бородино, Радонеж и мн. др.) превратились в высококоррупционные объекты...

* * *

Отечественное образование постепенно, но уверенно превращается в артефакт, когда традиционные, свойственные нашей истории и культуре характеристики возникают только в ходе историко-педагогических исследований. Мне иногда кажется, что для определенной части народа; его руководителей, в особенности, определенного отряда ученых (что странно) образование уже стало артефактом. Что-то очень важное мы не хотим понять, хотим умолчать, оболгать на фоне разговоров об уважительном отношении к истории. Но, наверное, не все помнят, не все знают пророческое предупреждение В.О. Ключевского: «История учит даже тех, кто у нее не учится, она их проучивает за невежество и пренебрежение». Любое обращение к истории прошлому (событиям, идеям, персоналиям) не ограничивается только узнаванием в этом прошлом чего-либо нового, ранее неизвестного. Конструктивный диалог с прошлым позволяет увидеть историческую глубину проблем современности и тем самым по-другому оценить перспективы их решения. Перспективы развития отечественного образования размышляющие специалисты связывают с историей и культурой России. В последние годы обозначились три тенденции в гуманитарном знании.

Первая. Несмотря ни на что, все ярче, настойчивее звучит тема человека в истории, культуре, философии, религии, образовании. Возрастает интерес к антропологии. Обратимся к названию некоторых публикаций.

- Русская религиозная антропология: В 2 тт. – М., Московская духовная академия, Московский философский фонд, 1997.

- Педагогическая антропология. Учеб. пособие. Автор-составитель: Б.М. Бим-Бад. – М., 1998

- Разумный В.А. Драматизм бытия или обретение смысла: Философско-педагогические очерки. – М.: Пихта, 2000.

- Разумный В.А. Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека). – Псков, 2006.

- Педагогическая антропология. Учеб. пособие 2-е изд. Автор – В.И. Максакова. – М. изд. Центр «Академия», 2004.

- Психолого-педагогическая антропология. Учебное пособие. Автор – Лифинцева Н.И. – Курск, 2004.

- Розин В.М. Философия образования. – М.: МПСИ, 2007.

- Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск: Наука, 2007.

- Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Сочинения в 11 томах. – М.: РАО, 2008.

- Антропологический кризис и феномен понимания. Монография. Автор – О.И. Тарасова. – Волгоградское научное издательство, 2009.

- Антропологическая перспектива отечественного образования. Автор – В.И. Слободчиков. – Екатеринбург, 2009.

- Булатников И.Е. Воспитание ответственности. – Курск: Мечта, 2011.

- Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Монография. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2012. – 196 с.

- Крикунов А.Е. Образование в перспективе онтологии. – Елец, 2010.

Вторая. В противовес всему происходящему (формализации, «ЕГЭизации», «ИГАизация», «тестизации») активно обсуждаются образы и смыслы, сущность и миссия русского образования. Для этого используются как традиционные, привычные понятия (образование – знания, умения, навыки; процесс, система), так и относительно новые или принципиально новые (феномен, ноумен, среда, наследие, соборность). Это позволяет отказаться от обсуждения того, что происходит вокруг образования и сосредоточиться на понимании того, что происходит в самом образовании на постижении истинного смысла образования.

Третья. Разнонаправленность научных интересов и ценностей в педагогике как главной науке об образовании. К великому сожалению, появилась целая плеяда «так называемых ученых», которые с удовольствием изучают не реальную, а виртуальную действительность, в центре или сбоку находится не Человек, а модель. Все чаще появляются «педагогические исследования» удивительным образом похожие на новый нелитературный жанр, который можно назвать «наивной утопией в бюрократическом стиле».

Образовательное учреждение, коим является педагогический вуз, постепенно, но верно, из просвещенческой, воспитательной, культурной, научной среды превращается в коммерческое бюро образовательных услуг. Иной отряд ученых следует другому направлению в педагогических исследова-

дованиях. Они последовательно уточняют предмет изучения образования: взаимодействие, взаимоотношение человека и окружающей действительности, человека и среды. Представители данного направления этим самым изучают процесс реальной жизни и возвышают Человека, ибо смысл, главный субъект и конечный результат образования – человек, в центре среды – человек.

Человек – трехмерен, его целостность состоит из биологического, социального, духовного. «Человек – это, очевидно, единственное существо в мире, которое находится в состоянии постоянного зановорождения» (М.К. Мамардашвили). Необходимо уточнить или дополнить: вероятно, не всякий человек заново рождается, а только размышляющий человек. Вот почему заново рождающийся человек в разных контекстах может быть индивидом, объектом, субъектом, гражданином, профессионалом, личностью, интеллигентом, элитой, аристократом. О каждом из этих состояний человека многое написано, но все равно, о состоянии современного человека рассказывать весьма сложно, ибо потери или забыты вековые ценности нашей истории, культуры, образования.

Известный мыслитель, наш земляк, доктор философии Владимир Петрович Фетисов в конце своей жизни много размышлял о том, что подлинный Человек отличается благородством – способностью поставить совесть, нравственность, порядочность выше всего в жизни; пытался отделить черты подлинного аристократизма от аристократизма ложного. В 1995 году написал книгу с таким названием: «Философия морали. Тоска по русскому аристократизму» (Воронеж: Квадрат). В качестве эпиграфа приводятся слова Ф.М. Достоевского: «Жаждет в жизни русский человек благородства, а делает пакости». Привожу довольно длинную цитату из названного издания, надеясь на понимание читателя. Приглашаю читателя поразмышлять об этом феномене нашей истории и культуры; потосковать вместе с автором, но уже по поводу того, что, словно шагреневая кожа, усыхает аристократизм в современных образовательных учреждениях, но и вдохновиться тем, что все-таки знаете подлинного аристократа, подобно тому, как я горжусь знакомством с Владимиром Петровичем и его учениками. «Снова кружат бесы по России. Нищета отвлекает от духовных проблем, а богатство тем более. И, кажется, не осталось ничего возвышенного и благородного в русском народе. Весь он духовно измельчал в борьбе с бедностью и морально разложился в погоне за прибылью. Так думаю самые умные, приходят в ужас и становятся нигилистами, а то и циниками. А самые бестолковые всем довольны и готовы считать аристократами чуть ли не каждого, окончившего вуз, а тем более добившегося успехов в науке, искусстве, политике. Кто похитрее, кинулся записываться в «дворянские собрания», отыскивая голубые примеси в своей кухарской крови. Наглые же утверждают, что сумевшие быстро разбогатеть автоматически становятся представителями высшего сословия, а для доказательства демонстративно вытягивают шею, замедляют движения головы и делают томные выражение глаз.

И никто не знает, где искать следы русской аристократии. Не там ищут, не то находят. А потому и тоскуют все на Руси, сколько бы бутылок не выпили, сколько бы миллионов ни нахпали, сколько бы сексуальных партнеров не сменили. Да, жаждет и ищет русский человек благородства. Только где ж оно? Или погибло окончательно? И да, и нет. Русская аристократия погибла как особая социальная прослойка и как свойство отдельной целостной личности. Попытки реанимировать потомков прежних дворян у нас или в эмиграции аналогичны попыткам воскресить разложившиеся трупы. Уже нет целостного аристократичного организма ни на уровне группы, ни на уровне индивида. Все настолько запятнано и морально измучено, что в аристократы не готовятся». Но дух русской аристократии не погиб. Он рассыпался, распал-

ся от страшных потрясений на отдельные лучи. Утратилась целостность, остались отблески; погибли личности, остались черты характера; исчезли лица, остались выражения глаз или просто слезы. Не говорите мне «Он умер» – он живет! Пусть жертвенник разбит, огонь еще пылает; Пусть роза сорвана, но корень еще цветет; Пусть арфа сломана, аккорд еще рыдает»... Так писал настоящий русский аристократ Семен Яковлевич Надсон. Сквозь рыдания души прорывается часто дух русского аристократизма. А иногда сквозь грустную улыбку. И если верно, что уже не найти ни одного аристократа среди русских, то так же верно и то, что в каждом русском человеке присутствует если не какая-то черточка аристократической натуры, то хотя бы искренняя тоска по ней. Заряна Некрасова в «Новой ежедневной газете» удачно подметила такие черты русских аристократов, как сентиментальность, мечтательность, взрывной темперамент, любовь к людям без подобострастия, высокий менталитет и эстетство как свойство натуры. Сюда можно добавить верность слову, недостаточную прагматичность, критическое отношение к расхожим моральным и религиозным представлениям и др. Но перечисление признаков – не лучшая, а тем более не философская затея. Гораздо важнее выделить одно свойство, из которого, как из основы, произрастают все остальные, бесчисленные проявления аристократизма в характере, вкусах, поведении и т.д.

В России основным признаком (или основанием для всех других признаков) благородства является нравственность. Конечно, нравственность и у других народов играет важную роль в жизни, но только у русских она безоговорочно ставится выше политики, науки, искусства и даже религии. Это ни в коем случае не значит, что мораль у русских людей лучше, благороднее. Наоборот, многие моральные оценки и нормы могут быть чудовищно отсталыми по сравнению с культурными и прогрессивными странами, но склонность к нравственным исканиям у нас все равно будет сильнее. Таков характер русского народа, и его лучшие представители (аристократы) полнее других выражают этот сущностный признак. Интересно, что тезис об особой склонности русского народа к нравственным исканиям и о соблюдении приоритета нравственных ценностей как отличительном признаке русских аристократических натур нельзя доказать логически. Это чувствовалось большинством русских философов и писателей и принималось без всяких доказательств большинством читателей. В том-то и специфика России, что нравственность и справедливость не из разума выводятся, а над разумом хотя и встать. Выражение «Безумство храбрых – вот мудрость жизни» прекрасно передает особенность русского морализованного менталитета.

Библиография

1. Антропологическая перспектива отечественного образования. Автор – В.И. Слободчиков. – Екатеринбург, 2009.
2. Антропологический кризис и феномен понимания. Монография. Автор – О.И. Тарасова. – Волгоградское научное издательство, 2009.
3. Архимандрит Иоанн (Крестьянкин). Составлено по трудам архимандрита Иоанна. М.: Братство святого апостола Иоанна Богослова, 2012. – 448 с.
4. Булатников И.Е. Воспитание ответственности. Монография. – Курск: Мечта, 2011.
5. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Монография. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2012. – 196 с.
6. Педагогическая антропология. Учеб. пособие. Автор-составитель: Б.М. Бим-Бад. – М., 1998.
7. Лифинцева Н.И. Психолого-педагогическая антропология. – Курск, 2004.
8. Разумный В.А. Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека). – Псков, 2006.
9. Разумный В.А. Драматизм бытия или обретение смысла: Философско-педагогические очерки. – М.: Пихта, 2000.
10. Розин В.М. Философия образования. – М.: МПСИ, 2007.
11. Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск: Наука, 2007.
12. Русская религиозная антропология: В 2 тт. – М., Московская духовная академия, Московский философский фонд, 1997.
13. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Сочинения в 11 томах. – М.: РАО, 2008.
14. Фетисов В.П. Философия морали. Тоска по русскому аристократизму. – Воронеж: Квадрат, 1995.

Миссия институтов образования в приобщении молодежи к ценностям Добра, Красоты, Истины

Масштабные социокультурные трансформации последних десятилетий затронули глубинные, сущностные основы жизни целых народов, обнаружив всеобщие, «универсальные» тенденции и проблемы в утверждении «новых» явлений в жизни людей и пересмотре отсорбированных веками традиций и опыта локальных культур и человеческой цивилизации в целом. Среди таких тенденций оказалась ревизия складывавшихся веками представлений этносов о сущности Добра и Красоты, об эталонах подлинно прекрасного и истинно нравственного в жизни человеческого сообщества. Так случилось, что на рубеже веков представления о «вечных» нравственных и эстетических ценностях оказались в большей степени сопряжены с стратификационной принадлежностью личности, нежели с мерой ее «окультуренности», ее приближенности к традициям и ценностям национальной культуры. Активно вторгшийся в жизнь людей процесс «глобализации» культуры, ярче всего проявившийся в экономической сфере, принес и вполне закономерные разочарования... Новации неизбежно вступают в противоречие с традицией, с устоявшейся нормой: на фоне утверждения всеобщего, универсального в противовес особенному и единичному, поиска и констатации глобально типичного в противовес этнотипичному, уникальному, неповторимому в культуре постепенно стали исчезать черты и проявления культур, которые были характерны именно для отдельных этносов. Глобализация, стирая различия в культуре отдельных народов, утверждая всеобщее, превращала в пыль и прошлое все то, что были для многих этносов предметом особой гордости и восхищения, что составляло культурную традицию и национальный колорит.

Казалось бы, какое отношение эти «объективные», глобальные процессы имеют к социальной педагогике? Влияют ли они на миссию школы и образования?

Если миссия образования рассматривается как процесс инкультурации личности, как воспроизводство человека, способного жить в конкретном обществе и обогащать свою национальную культуру, если смысл социального воспитания состоит в воспроизводстве человека как носителя культуры и ее творца, тогда ответ очевиден и вполне закономерен – образование и есть важнейший элемент культуры, обеспечивающий ее воспроизводство, творящий самого человека!

Беда современного человека состоит в том, что он перестал быть творцом культуры, а стал лишь ее потребителем. Создают материальные и духовные ценности профессионалы, а потребляют их те, кто не способен их самостоятельно творить, кто приобретает «готовые» ценности в удобной для потребления форме... Причем, ориентиром для потребления становится не собственный культурный и творческий опыт человека, а те общественные силы, которые внедряют в сознание человека культурные «нормы» и «стандарты» жизни в глобальном мире – СМИ, реклама, «общественное мнение», слухи, Интернет... Самое удивительное состоит в том, что мера критичности сознания человека в восприятии и переработке такой «пропагандистской» информации напрямую зависит от уровня его обра-

зованности: чем выше такой уровень, тем менее податлив человек на агрессивное поведение рекламных агентов. – У такого человека всегда есть свое мнение, он не нуждается в навязывании другого мнения, он вполне самостоятелен в понимании окружающего, в оценке социальных явлений и процессов... И наоборот: чем менее образован человек, тем в большей степени его поведением можно манипулировать, буквально управлять, определяя векторы его стремлений, поведенческих стереотипов, внедряя «нормы и ценности» потребительского общества...

Следовательно, миссия образования в глобализирующемся мире неизбежно будет сводиться к воспроизводству человека-потребителя, с минимальной субъектностью, принимающего нормы и ценности глобальной культуры, порывающего с традициями и нормами культуры своего этноса, убежденного в «совершенстве» «потребительского рая». В этом контексте вполне логично все, что происходило и происходит в «революционном» Киеве: не очень углубляющаяся в тонкости политической экономии молодежь хочет «жить в Европе», хочет жить «как в Европе», не соизмеряя свои желания со своими возможностями, не обременяя себя пониманием того, что любая «красивая жизнь» предполагает интенсивный труд, что интеграция в Европу неизбежно влечет унификацию не только национальных экономик, финансовых, правовых, налоговых систем, но и культурных сред. Власть обезумевшей толпы, диктатура грубой физической силы, террор по отношению к соотечественникам – признаки не зрелой европейской демократии, а дремучей первобытности, в которой не исторический и культурный выбор отцов определяет поступки детей и внуков, а глухая, дикая злоба, никак не сопряженная ни религиозной принадлежностью, ни с элементарными представлениями о добре и зле, о гуманизме и сострадательности любви к ближнему. Такой «европейский выбор» молодежи Майдана подготовлен соответствующим содержанием деятельности национальных институтов образования, ориентирующих на культивирование «европейских ценностей», на пропаганду норм высокой демократии, предлагающей толерантность с навязчивыми оттенками самовыражающегося социума, не склонного в силу пропагандистского давления к традиционной системе жизненных координат, придерживающегося вполне очевидной губительной интенции, не способной к воспроизводству самой человеческой жизни, а не только национальной культуры...

Почему же образовательные институты в условиях глобализирующегося мира не выполняют своей миссии инкультурации личности? Почему в сегодняшнем «демократическом» мире происходит очевидная стратификация не только общества, но и регламентация доступа выходцев из разных страт к разному по качеству образованию? Почему в демократическом обществе «равных возможностей» разное образование обеспечивает разный стартовый капитал человека на этапе его вхождения в самостоятельную взрослую жизнь и разный уровень качества жизни?

Ответы на эти вопросы вполне очевидны: качественное образование и доступ к высокой культуре – для

элиты; суррогат образования – всем остальным. Уже понятно, что доступ к качественному образованию предопределяет не просто социальный статус, но (что гораздо важнее!) жизненную позицию личности в обществе, меру социальной активности гражданина, осознание им собственной моральной ответственности за происходящее в жизни общества, степень включенности в жизнедеятельность социальных институтов, способных влиять на осуществляемую экономическую и социальную политику государства. Не просто «плохо образованные», но самое страшное – духовно и физически деградировавшие, новые поколения «россиянских людей» будут воспроизводить себе подобных, внедряя в сознание собственных чад искаженные социальные представления и нравственные нормы, ложные ценности и смыслы... Последствия подобной социальной «модернизации» наше сознание еще не способно представить и оценить в полном масштабе, но главное – в произошедшей социальной трансформации человек перестал быть творцом, создателем, перестал ориентироваться на труд как важнейшее и необходимое условие социального бытия гражданина, а превратился в простого потребителя – услуг, благ, ценностей, – потребителя, не имеющего отношения к их производству...

Трудно представить что-либо подобное в других культурах, в которых труд всегда считался важнейшей предпосылкой и условием обретения человеческого счастья, социального признания и успеха личности. Да и личностью человек становился не столько за счет произносимых и часто правильных слов, сколько за счет собственного труда, оцененного его современниками (или потомками), признанного как труд непревзойденного мастера, как труд уникальный, осуществленный во благо других людей, произведенный для них – для мира, для общества, для своего этноса... Да и лексически такая философия социального существования человека получила вполне выразительное оформление в известной с давних времен поговорке «На миру – и смерть красна», отражающей истинно общинное, социальное бытие русского человека...

Сегодня уже очевидно существо «модернизации» всей социальной сферы и системы образования – особенно: *происходит явная трансформация миссии школы, ее социокультурных функций; явно изменяется роль учителя в обществе*. Если весь предшествующий XXI столетию опыт российского образования был связан с просвещением народа, приобщением его к высоким ценностям культуры, пропагандой подлинно высокого в национальной истории и культуре, передовым рубежам науки, то «модернизация» ознаменовалась поворотом в сторону упрощения образования, его «облегчения», примитивизации. С учетом внедрения в школьную практику всех общественных пороков современного общества, школа становится социальным институтом, в котором происходит закрепления в индивидуальном опыте личности всех асоциальных привычек и стереотипов поведения. Именно в школе юные граждане осваивают первый опыт коррумпированного поведения, здесь они чаще всего вынуждены «наступать на горло собственной песне», привыкают «не краснеть», «не испытывать чувства стыда или вины», совершая безнравственные поступки, вынуждены подавлять собственную индивидуальность, гасить в себе личностное и встраиваться в «типичное», «социально-приемлемое», «одобряемое»... Это означает, что выпускник школы все меньше и все реже имеет реальную возможность для проявления собственной субъектности, для выражения своей собственной гражданской позиции (да и кого она сегодня интересует?), это означает, что в оценке социальной

и интеллектуальной зрелости выпускника доминируют стереотипы, внедренные в его сознание штампы, конформистские установки... И здесь особенно опасным оказывается «стандарт» в «оценке» гуманитарного развития юношества, однозначность в «оценке качества освоения» и интерпретации исторических, социально-политических фактов, процессов и явлений в духовно-нравственной сфере, феноменов истории и культуры...

Уже совершенно очевидно, что школа выпускает юношество, ориентируясь не на реалии жизни, а на пресловутые и весьма спорные «стандарты образования», оставаясь в значительной мере «вне жизни», вне реалий духовно-нравственной, экономической, социокультурной действительности... Этот отрыв приобретает для современной молодежи фатальный характер: школа не «готовит к жизни», а уводит от нее; школа предлагает содержание образования, которое не помогает лучше понять жизнь во всех ее проявлениях, а обостряет в личности ситуацию социальной неуспешности, обреченности, аномии, социального нигилизма и апатии... В этом контексте невольно вспоминаются пророческие слова В.И.Ленина: «...Школа вне жизни, вне политики – это ложь и лицемерие» [5, т.37, с.77] ... *На самом деле школа остается в контексте политики, остается идеологическим инструментом*, но настроенным более тонко и менее прямолинейно, чем прежде, *ориентируя молодежь на «либеральные ценности», пропагандируя «демократические завоевания» в противовес «имперским», «тоталитарным», советским*... И здесь откровеннее других включены в лобовую пропагандистскую работу учителя-историки, обществоведы, литераторы, акцентирующие внимание на «завоеваниях» постсоветской эпохи, предлагая входящему в противоречивый мир молодому человеку «демократические» нормы и ценности «гражданского общества» в его типично западном варианте...

Анализируя современную ситуацию в профессиональном образовании, И.Е. Булатников [1, с.79-90], подчеркивает, что государство и национальное академическое сообщество, выступающее гарантом качества, эффективности и доступности образования, сегодня постепенно утрачивают свое абсолютное господство в образовании: разработке национальной образовательной политики, контроле над ходом развития системы образования (прежде всего высшего), в его финансировании. Вмешательство рынка в этот сектор чревато серьезными последствиями. В недавней статье автор, апеллируя к мнению А.С. Панарина, отмечает: во-первых, ослабление государственного и академического суверенитетов и других сложившихся систем социальной самозащиты может негативным образом сказаться на национальных интересах и безопасности государств. Во-вторых, привнесение коммерческих отношений в образование (высшее) создаст дисбаланс между образовательными программами, ориентированными на рыночные условия, и научными дисциплинами, фундаментальными исследованиями в пользу первых. В-третьих, в погоне за прибылью может возникнуть угроза для качества высшего образования и его доступности. В-четвертых, постепенно изменяется смысл образования. Если раньше задача университетов заключалась в просвещении (во всех отношениях) народа, то сегодня эти рамки сужаются до процесса подготовки дипломированного специалиста. В-пятых, повсеместная коммерциализация образовательных структур может привести к социальной сегрегации. «Образовательная система делится на две неравные подсистемы: платную, привилегированную, и бесплатную, становящуюся прибежищем изгойского большинства. Разный набор предметов, разная техническая

оснащенность, разные социальные и профессиональные перспективы – все это не только раскалывает нацию как коллективного субъекта, имеющего единую историческую судьбу, единые шансы по счетам престижной современности, но и лишает ее единого словаря» [9, с.137]. Эта ситуация особенно опасна с точки зрения освоения молодежью нравственных норм, обеспечивающих социальную регуляцию поведения и отношений индивида. Глобализация культурного пространства, размывая традиционные моральные нормы, делает процесс нравственного воспитания стихийным, неуправляемым, выхолащивает оценочную базу восприятия и интерпретации человеческих поступков, в т.ч. и в профессиональной сфере [1, с.82].

Убежден: в центре реформ должен стоять человек, личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, его развитие, обеспечение более высокого качества его жизни, если в результате реформ не изменяется к лучшему сама жизнь, социальная реальность. Более того, вектор реформ, безусловно, ошибочен, если педагогическое сообщество не разделяет целей осуществляемых новшеств, не принимает их, отказывается от участия в такой «модернизации», открыто говорит об их антинародном характере. Реформы невозможно осуществить без того, кто работает в реформируемой системе. Школьный учитель или университетский профессор должны понимать и принимать суть предлагаемых новшеств. Другой опасной стороной навязываемой «модернизации» является *декларируемая и скрытая идеология реформаторов*: за всеми новшествами стоит явное стремление угодить Западу, скопировать его систему образования и внедрить на российской почве; предать забвению советскую систему, выкорчевать ее с корнями, максимально уйти от государственного (в самом высоком смысле слова!) образования, прежде всего – фундаментальности, всеобщности, бесплатности, общедоступности, равенства в его получении... Формально эти принципы образования декларируются, но в реальности они практически полностью игнорируются... Следовательно, главный вопрос – какова идеология реформ, каковы идеалы реформаторов? А идеалы внятные и очевидные: образование – товар; его нужно продать (и подороже!); тот, кто не может «купить», – пусть дрейфует в «социальное дно», в маргинальную часть общества... Здесь явно просматривается «идеология» «чичиковых», идеология дельцов и лавочников, ориентированных не на социум, не на традиции русской интеллигенции, а на нормы и ценности компрадоров, бессовестно накапливающих свой первичный капитал, цинично грабя и вгоняя в нищету своих соотечественников...

Идеология прозападно ориентированной отечественной компрадорской буржуазии ставит своей целью подчинение страны интересам западной буржуазии. Основными положениями являются: апологетика рыночной экономики, необходимость вписывания экономики России и стран СНГ в мировую экономику, опуская при этом то, что Россия будет играть роль сырьевого придатка и кладбища экологических отходов Запада, открытость границ, необходимость продажи государственных предприятий западным фирмам, подчинение всей внутренней и внешней политики России и стран СНГ интересам Запада, в первую очередь, США (уже есть откровенные признания крупных чиновников из Госдепа о том, что «внешняя политика России – это внутреннее дело США!»...) [18]. Значит, «модернизируемое» образование должно подготовить человека к принятию тех норм поведения и отношений, которые вписыва-

ются в модель общества, навязываемую отечественными компрадорами... Отсюда – так активно пропагандируемая «толерантность», «политическая лояльность», «деполитизация образования»... Все понятно! Цель ясна. Образование должно готовить послушных рабов – социально инертных и аполитичных, ориентирующихся не на субъектность, не на бунтарство, а на потребление благ цивилизации, на гедонизм, на индивидуализм, на западные «демократические ценности»...

Трудно представить, чтобы подвижники народного просвещения, носители идеалов Добра, Справедливости, Чести, Достоинства, Ответственности – «ходившие в народ» с целью его образования, приобщения к подлинным ценностям Красоты и Нравственности, делали бы это с оглядкой на Европу, стремясь угодить политической и экономической элите Западных держав...

Как тут не вспомнить пророческие строчки Ф.И. Тютчева?

Напрасный труд – нет, их не вразумишь, –
Чем либеральней, тем они пошлее,
Цивилизация – для них фетиш,
Но недоступна им ее идея.

Как перед ней ни гнитесь, господа,
Вам не снискать признанья от Европы:
В ее глазах вы будете всегда
Не слуги просвещения, а холопы.
(Ф.И. Тютчев)

Подлинно интеллигентный человек – продолжатель традиций русских просветителей, революционеров-разночинцев, народников... По определению П.Н. Милюкова, «интеллигенция – думающий и чувствующий мозг нации»... Такой со-страдательный, со-переживающий, со-участвующий в судьбе своих воспитанников человек, понимающий и адекватно оценивающий положение дел в обществе, не может оставаться равнодушным! Но и изменить ничего не может. Следовательно, для него остается только один выход – уйти... Именно по этой причине истинные интеллигенты сегодня чаще всего уходят из образования, оказываясь не в силах бороться с «реформаторами». Либо вынуждены, оставаясь, приспосабливаться и продолжать «сеять разумное, доброе, вечное»... Но таких людей в образовании остается все меньше и меньше... Следовательно, перспектива примитивизации образования для абсолютного большинства молодежи вполне очевидна... И «стандартизация» образования – это только начало процесса социальной сегрегации средствами образования, ограничения доступа молодежи к подлинным вершинам Добра, Красоты, Истины... «Говоря об образовательном стандарте, прежде всего надо сказать следующее: переход к платному (или почти платному) образованию направлен на самовоспроизведение правящей элиты. На уничтожение возможности для выходцев из небогатых семей на социальную мобильность, тем более – на доступ к власти с помощью фактического введения привилегии на полноценное образование. Таким образом, общество с самого начала будет разделено на две касты: касту хорошо образованных – управляющих и касту обреченных на плохое, неполноценное образование – управляемых. Главной социальной и политической целью нового образовательного стандарта является создание массы послушных, (лояльных), не способных к критике власти, общественному протесту, самоорганизации – граждан. Это положение вещей лишит страну многих одаренных людей, которые могли бы развиваться благодаря бесплатному образованию и принести пользу обществу. Что, в свою очередь,

лишит страну возможности научно-технической модернизации, о которой так любят говорить представители власти. Такое положение исключает всякую возможность для демократии, общества равенства возможностей и социальной справедливости – что бы под этими словами не подразумевать» [20].

Образование стремительно превращается в инструмент социальной стратификации, социальной сегрегации, – доступ к качественному образованию для основной массы молодежи быстро сокращается, оказывается ограничен. Финансовое положение родителей напрямую предопределяет возможность получения детьми подлинного, качественного образования. Для этих целей уже появилось значительное количество закрытых, частных элитных образовательных учреждений, в которых учатся дети состоятельных родителей[□]. Такие частные образовательные учреждения предлагают содержание образования, далеко превосходящее предлагаемые основной массе школьников образовательные стандарты! Разительно отличаются в таких частных школах и технологии образования... Нет смысла говорить о материальных условиях и комфорте, которые обеспечены в этих частных школах... Кстати, в таких школах работают не простые учителя – как правило, кандидаты и доктора наук, преподающие на самом высоком уровне сложности, знакомящие своих состоятельных питомцев с самыми передовыми рубежами науки, включающие будущую элиту в собственную исследовательскую, экспериментальную деятельность, развивающие навыки социального взаимодействия, управления, политики, дипломатии, разрешения правовых коллизий, управления финансами, экономикой и людьми... Как правило, в таких школах дети в совершенстве осваивают два-три, а то и четыре иностранных языка, блестяще знают историю, культуру европейских стран, хорошо разбираются в искусстве, знают современную литературу, поэзию, музыку, живопись, театр, кино... Эти дети ведут здоровый образ жизни, ежедневно занимаются физической культурой...

Таким образом, массовое и элитарное образование в условиях рынка становится фактором социальной дифференциации, дальнейшего социального расслоения в обществе, закрепления статусных отличий представителей различных социальных страт, профессиональных групп... А это означает, что у каждого социального слоя появляются «свои» идеалы, свои цели и ценности образования, «свое» содержание и технологии образования, свое понимание результатов образования и представление об образованности... И они в буржуазном обществе не могут быть идентичными, не могут быть одинаковыми! Это непреложный закон, по которому возможности каждого социального слоя определяются не только его экономическим потенциалом и статусом, но и масштабом мышления, неизбежной ориентацией образования на закрепление социального неравенства...

Понятно, что идеология реформаторов проявляется в идеологии реформ, их сути. Но идеологии не бывает без идеалов. Идеал позволяет ответить на вопрос, какой человек необходим современному обществу? Идеал предвосхищает результаты образования, позволяет понять общую направленность деятельности реформаторов. Понятно, что идеал выступает неким образцом, своеобразным эталоном, ориентируясь на который оказывается возможным моделировать будущее. Исследование С.А. Муравьева [8] показывает, что в условиях социальной стратификации всеобщего, универсального идеала быть не может, – у каждого социального слоя появляется «свой» идеал воспитания!... Более того, размывание идеального, выхолащивание его сути не-

избежно ведет к разрушению всеобщего, универсального в культуре этноса, разрушает его культурную идентичность... Вот это и есть истинная, но тщательно скрываемая суть реформ! Если истинное образование и образованность – только выходцам из социальной элиты, то псевдообразование, его суррогат – всем остальным...

Есть и еще одна сторона осуществляемых буржуазных реформ в российском образовании – осязаемое сокращение количества действительно образованных педагогов в системе образования; уход из системы носителей подлинной интеллигентности. Это вполне закономерный процесс. Умному, хорошо образованному, интеллигентному человеку становится неуютно в такой системе, – он хорошо понимает, что участвует в развале, а не в созидании образования, что он совершает безнравственные действия, ориентированные не на «улучшение человеческой природы», не на совершенствование жизни людей, а на их обман, их духовную и физическую деградацию... Истинная интеллигенция не может бессловесно созерцать происходящее, не может скрывать правду. Но интеллигенция не может жить без интеллектуальной свободы, без возможности думать, говорить правду, не может жить без стремления приносить пользу людям. Главным и единственным ограничителем в этом стремлении к свободе для интеллигенции остается ее Совесть. «Основной принцип интеллигентности – интеллектуальная свобода, свобода как нравственная категория. Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и своей мысли... Совесть не только ангел-хранитель человеческой чести, – это рулевой его свободы, она заботится о том, чтобы свобода не превращалась в произвол, но указывала человеку его настоящую дорогу в запутанных обстоятельствах жизни, особенно современной», – подчеркивал Д.С. Лихачев [6, с.617-618].

Библиография

- Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – №1 (17). – С.79-90.
Евтушенко Е. Избранные произведения: В 2-х тт. – Т.2. – М.: Художественная литература, 1975.
Кара-Мурза С.Г. Опять вопросы вождям. – Киев, 1998.
Кьеза, Дж. Прощай, Россия. – М., 1997.
Ленин В.И. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению // Полн. Собр. Соч. – Т.37. – М.: ИЛП, 1967.
Лихачев Д.С. О русской интеллигенции // Раздумья о России. – СПб., 2001.
Лихачев Д.С. О национальном характере русских // Вопросы философии. – 1990. – №4.
Муравьев С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья: Автореф. дисс. ... к.ф.н. – Курск, 2011.
Панарин А.С. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера // Сумерки глобализации: Настоящая книга антиглобалиста: Сб. – М.: ООО «Издательство АСТ: ЗАО НИП «Ермак», 2004.
Панарин А.С. Реверс истории: российская стратегическая инициатива в XXI веке. – М.: Логос, 1998.
Плеханов Г.В. Афанасий Прокофьевич Щапов. Сочинение профессора Н.Я. Аристов (посмертное издание). С.-Петербург 1883 г. // <http://libelli.ru/works/schap.htm>
Покровский И.А. Перуново заклътье // Из глубины. Сборник статей о русской революции. – Москва-Петроград: Книгоиздательство «Русская Мысль», 1918.
Смолин О.Н. АУ, БУ и КУ: бюджетная сфера «выпадает в аут»? // Альтернативы. – 2010. – №4.
Смолин О.Н. Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России. – М.: Культурная революция, 2010.
http://ru.wikipedia.org/wiki/Образование_в_России
<http://russian.eri.cn/841/2011/05/05/1s380573.htm>
<http://narodna.pravda.com.ua/politics/4732084981c25/>
http://mirslavare.com/content_pol/ideologija-kompradorskoj-burzhazii-1027.html
http://scepsis.ru/library/id_2968.html
http://scepsis.ru/library/id_2976.html
<http://www.abireg.ru/?idnews=13935&newscat=23>
<http://openletter2.narod.ru/>
http://www.dvk-media.ru/stat/chto_interesno_zaharevichu
<http://trv-science.ru/2011/04/26/princy-i-nishhie-ili-rossijskij-vuz-kak-bananovaya-respublika-v-miniatiyure/>
<http://www.maltacrown.ru/>
<http://www.covcheg.org/>
<http://www.l-morozko.ru/>
http://lsto1.ru/?page_id=10

Идеалы Добра, Красоты, Истины в контексте поиска новой образовательной парадигмы

Вступление человечества в третье тысячелетие оказалось сопряжено с глобализацией экономической, культурной жизни, информационного пространства, превращением человека в придаток информационной цивилизации, утверждением технократического отношения к человеку. Конечно, у современной техногенной цивилизации есть много преимуществ, открывающих человеку доступ к возможностям для всестороннего развития природных способностей, творческого роста, способов самореализации. Однако все эти преимущества новейшей эры едва ли компенсируют явные издержки набирающего силу «потребительского общества», в котором начинают преобладать культ потребительства, социальной анонимии, индивидуализма, жажды денег, доминирования гедонистических установок личности. «Наступление XXI века ознаменовалось наступлением и «новой морали», предлагающей вместе с либеральной идеологией и «новую» консьюмеристскую систему жизненных ценностей. На арену жизни выходит «рыночный тип личности», глубоко «впитав в себя ростки «новой» дегуманизированной буржуазной культуры и морали, освоив идеологию консьюмеризма как высшей и самой важной, почти сакральной формы существования всего человеческого в современном мире – идеологию всего рода-племени чичиковых» [10, с.24-42]. А.В. Репринцев называет эту «мораль» «идеологией дельцов и лавочников, ориентированных не на социум, не на традиции русской интеллигенции, а на нормы и ценности компрадоров, бессовестно накапливающих свой первичный капитал, цинично грабя и вгоняя в нищету своих соотечественников» [Там же]. Отсюда берут свое начало пропагандируемые современными либералами «толерантность», «политическая лояльность», «деполитизация образования». Образование должно готовить послушных рабов – разобщенных, социально инертных и аполитичных, ориентирующихся не на субъектность, не на бунтарство, а на потребление благ цивилизации, на гедонизм, на индивидуализм, на западные «демократические ценности» [11, с.18-27].

Складывающаяся социокультурная ситуация предопределяет содержательное наполнение общественного идеала воспитания, включение в него такого набора личностных качеств и свойств индивида, которые обеспечивают «вписанность» человека в систему общественных отношений, создают для него стартовые основы продуктивной самореализации, карьерного роста, материального благополучия в рыночном обществе «равных возможностей»... Общественный идеал воспитания – некое совокупное представление взрослого поколения о личности человека, наиболее удачно вписывающегося в формирующуюся систему социально-экономических отношений. Такой «прообраз» человека наполняется реальными качествами, конкретизируется вполне определенными свойствами, способностями уже в процессе социального воспитания, включенности детей в жизнедеятельность образовательных институтов. Этот «прообраз» выступает своеобразной интегративной характеристикой «продукта» деятельности всей совокуп-

ности образовательных институтов – социально зрелой личности, готовой к жизни и труду в условиях конкретной общественной системы. Тем самым общественный идеал воспитания не может не учитывать особенностей политической системы общества, его идеологии, общественной морали, его ценностно-смысловых основ в понимании сути социального бытия человека – с одной стороны, а с другой – не ориентировать сами образовательные институты на перспективы общественного развития, предвосхищать их, прогнозировать общественно необходимого человека в отдаленной перспективе. Эта устремленность идеала воспитания в будущее – одновременно – и ценна, и опасна для воспитания. Ценна тем, что позволяет моделировать содержание жизнедеятельности воспитанников, предлагать им те виды и сферы деятельности, в которых общественно необходимые их личностные качества и способности получат максимально возможное развитие. Опасна же такая обращенность в будущее тем, что идеальные представления могут значительно оторваться от реальности, от конкретной личности, от ее реальных возможностей, и тогда этот разрыв может стать фатальным, непреодолимым, вызвать потерю интереса ребенка к своему собственному будущему, к предлагаемому содержанию образования и социального воспитания.

Говоря об идеалах воспитания, следует помнить о принципе природосообразности, его сопряженности с оценкой реальных возможностей ребенка, его «изучением во всех отношениях» как основе его воспитания и развития. Не случайно К.Д. Ушинский трактует идеал воспитания как образ «совершенного человека», интерпретируя этот «прообраз собственного Я» не просто как некую воображаемую совокупность развиваемых социально значимых качеств индивида, целенаправленно формируемых у воспитанников с участием педагогов, но как предшествующую и определяющую вектор движения педагогической реальности практическую деятельность педагога и воспитанника, обращенную к их совокупному представлению о желаемой «модели» личности ребенка – его собственному Я-идеальному, опирающемуся на Я-реальное. Природосообразность диктует для педагога необходимость следовать природе ребенка, искать в нем «дремлющие» «природные сущностные силы» (К.Маркс), связывая их развитие с задаваемыми внешней, социокультурной ситуацией идеальными целями воспитания. Понятно, что такие цели воспитания зависят от образовательной парадигмы, – той модели общественного человека, который «вписывается» в «культурный код эпохи», который способен быть успешным в сложившихся общественных отношениях, востребован временем и общественным мироустройством. Следовательно, в сопряжении таких феноменов как «Парадигма образования – Идеал воспитания – Цели воспитания – Принципы воспитания – ...Личность воспитанника» парадигма и идеал воспитания служат базовыми, исходными в определении ценностно-смысловых основ воспитания, понимании его результатов, но обязательно требуют максимального учета природы ребенка, особенностей личности воспитанника.

Обратим внимание на то, что идеализация представляет собой своеобразный мыслительный процесс «перевода» специфики образовательной парадигмы на педагогический «язык», приближение и адаптацию общественно-идеала воспитания к особенностям личности воспитанника. Идеализация предстает как непрерывный внутренний процесс мыследеятельности педагога, в котором происходит постоянное соотнесение идеального и реального в конкретном ребенке, выстраивание программы его движения к общественному эталону – идеалу личности и реализация этой программы через включение воспитанника в разнообразные виды общественно и личностно значимой воспитывающей деятельности. Понятно, что идеализация выступает необходимым элементом профессиональной деятельности педагога, моделирующего конкретную ситуацию социального развития ребенка, обстоятельств его жизни, целенаправленно создающего событийный ряд социального и культурного взросления воспитанника. При этом чрезвычайно важно, чтобы моделирование будущего педагогом, планируемые им цели и образы будущего совпадали с представлениями самого ребенка о себе самом, о том, каким бы он хотел себя видеть в отдаленной перспективе. В противном случае неизбежна ситуация обнаружения «разнонаправленности» векторов движения педагога и воспитанника, закономерный «конфликт их интересов»...

Сегодня выработка идеалов воспитания детерминирована социальным статусом родителей ребенка, задающих вектор социального развития их чад, понимания смысла жизни, твердой приверженности определенной социальной группе, а в конечном счете – пониманию смысла и результатов образования. И в этом движении к идеалу многое зависит от материальных возможностей родителей. Уже есть серьезные прогнозы возможных последствий «модернизации» российского образования: «Массовое и элитарное образование в условиях рынка становится фактором социальной дифференциации, дальнейшего социального расслоения в обществе, закрепления статусных отличий представителей различных социальных страт, профессиональных групп... А это означает, что у каждого социального слоя появляются «свои» идеалы, свои цели и ценности образования, «свое» содержание и технологии образования, свое понимание результатов образования и представление об образованности... И они в буржуазном обществе не могут быть идентичными, не могут быть одинаковыми! Это непреложный закон, по которому возможности каждого социального слоя определяются не только его экономическим потенциалом и статусом, но и масштабом мышления, неизменной ориентацией образования на закрепление социального неравенства» [10, с.24-42] ... А.В. Репринцев связывает «новые» идеалы воспитания с общественной идеологией, подчеркивая, что в этих феноменах проявляется «социальный заказ» образовательным институтам на определенный тип личности: идеология реформаторов проявляется в идеологии реформ, их сути. Но идеологии не бывает без идеалов. Идеал позволяет ответить на вопрос, какой человек необходим современному обществу? Идеал предвосхищает результаты образования, позволяет понять общую направленность деятельности реформаторов. Идеал выступает неким образцом, своеобразным эталоном, ориентируясь на который оказывается возможным моделировать будущее. В условиях социальной стратификации всеобщего, универсального идеала быть не может, – у каждого социального слоя появляется «свой» идеал воспитания! [6]. Более того, «размывание идеального, выхолащивание его сути неизбежно ведет к разрушению всеобщего, универсального в культуре этноса,

разрушает его культурную идентичность. Вот это и есть истинная, но тщательно скрываемая суть реформ! Если истинное образование и образованность – только выходцам из социальной элиты, то псевдообразование, его суррогат – всем остальным [10, с.24-42] ...

Идеализация предстает как процесс выработки смыслов и целей воспитания, а ее результатом выступает прообраз личности воспитанника с вполне определенным набором личностных качеств. Естественно, что генерирование идеального образа осуществляют те, кто профессионально ориентирован на эту деятельность, кто по роду занятий формулирует цели воспитания. Иначе говоря, перевод «социального заказа» на конкретный «педагогический язык» осуществляют сами педагоги, экстраполируя концептуальные представления о желаемом, общественно востребованном человеке на конкретных воспитанников, реальную социальную группу. Этот механизм «переноса» от высоко абстрактной модели личности на конкретную «землю», в реальные условия воспитания требует определенного опыта, понимания своей социальной миссии, способов осуществления такого «социального заказа». Иными словами, профессиональный педагог, проектируя образ идеального воспитанника, одновременно моделирует и возможные способы «обработки» человеческого материала, приведения его в соответствие с идеальным образом. Образ идеального рождается в мышлении раньше самого предмета: «Предмета как непосредственно созерцаемой вещи еще нет, а его образ уже есть» [4, с.210]. «Идеальное – субъективный образ объективной реальности, т.е. отражение внешнего мира в формах деятельности человека, в формах его сознания и воли. Идеальное есть не индивидуально-психологический, тем более не физиологический акт, а факто общественно-исторический, продукт и форма духовного производства. Оно существует в многообразных формах общественного сознания и воли человека как субъекта общественного производства материальной и духовной жизни. По характеристике Маркса, «идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней» [5, т.23, с.21]. Разумеется, ни о какой реальной «пересадке» речь не идет, – этот процесс носит воображаемый, виртуальный характер, но обращен он к конкретным детям, к реальным воспитанникам, к особенностям их социальной ситуации развития, к оценке самой возможности педагога изменить эту ситуацию, оказать на своих воспитанников необходимое и продуктивное влияние.

Библиография

1. Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). С.99–113
2. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17).
3. Булатников И.Е., Исаев И.Ф. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24).
4. Ильенков Э.В. Идеальное и идеал // Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.23. – М., 1956.
6. Муравьев С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья. Автореф. дисс. ... к. филос. н. – Курск: КГУ, 2011.
7. Пархоменко Н.А. Идеалы современного отечественного образования: между Сциллой и Харибдой общественных противоречий // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – №2 (26). – С.36–50.
8. Пархоменко Н.А. Феноменология идеала воспитания в социокультурной ситуации изменяющегося российского общества: векторы эволюции // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 23. С. 38–47.
9. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – №1 (25). – С.26–39.
10. Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального ВУЗа // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – №2 (18). – С.24–42.
11. Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дребни «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №5. – С.18–27.

Информационная компетентность будущего специалиста социокультурной сферы в контексте формирования у молодежи ценностей Истины, Добра и Красоты

«Кто владеет информацией, тот владеет миром», – фраза Н. Ротшильда является как никогда актуальной в XXI веке. В нашем обществе, которое принято называть информационным, информация из разряда абстрактной категории перешла в разряд одного из приоритетных ресурсов, стала ценностью. Но у этой медали имеется и обратная сторона: информация может также стать и средством манипулирования, приводящим к изменению ценностных установок и возникновению новых стереотипов поведения в обществе. Поэтому в современную эпоху глобальных перемен особое значение приобретают абсолютные ценности (истины, добра, красоты). Речь идет о тех ценностях, которые принято называть общечеловеческими. Признание этих вечных ценностей является отличительным признаком гуманного в человеке.

В настоящее время приходит осознание того, что высокий духовный потенциал общества – одно из важнейших условий его выживания и прогресса. Особая роль в трансляции и сохранении духовных ценностей принадлежит учреждениям культуры, в том числе, вузам культуры и искусств, выпускающим специалистов социокультурной сферы, получающих профессию мировоззренческую, призванных сохранять и развивать культуру общества, формировать средствами искусства духовно-нравственный, творческий потенциал.

Духовно-нравственное развитие молодежи является одной из актуальных и сложных проблем педагогики. Причины скрыты как в общем состоянии нашего общества в целом, так и в самой системе образования, в частности. В результате изменений, произошедших в общественном сознании, государственной политике, в определенный исторический момент была отвергнута официальная идеология, но вместе с тем оказалась потеряна ориентация на гуманистические ценности. Нравственная дезадаптация молодого поколения, дестабилизация общества актуализировали проблему нравственного воспитания, поэтому выработка новых стратегий, учитывающих перестройку системы ценностей, – одна из важных задач, решаемых в системе образования.

Современный этап развития общества предъявляет повышенные требования к выпускникам учреждений профессионального образования. В сфере образования актуальна проблема подготовки конкурентоспособного специалиста, способного к самостоятельной исследовательской работе, критически мыслящего, умеющего видеть возникающие проблемы и творчески подходить к их решению. Большую роль приобретают адаптивные способности личности будущего профессионала. На первый план выходят умения постоянно расширять границы собственных профессиональных знаний, использовать опыт других людей, адекватно функционировать в социальном сообществе. Поэтому российская система образования претерпевает изменения. Её модернизация определила необходимость предъявления требований к результатам освоения основной образовательной программы в категориях компетенции и компетентности. Так, в федеральных

государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования по исполнительским и музыкально-теоретическим специальностям выделен список общих и профессиональных компетенций. Компетентный в своем деле человек готов к взаимодействию, сотрудничеству, профессиональному и личностному общению, социально адаптирован, а значит, востребован современным обществом, способен внести существенный вклад в его развитие. А поскольку современное общество вступило в эпоху глобальной информатизации, где информационная деятельность выступает ведущим фактором социокультурного и общественного развития, одним из условий успешного вхождения личности в социум является информационная компетентность.

Специфика вузов культуры и искусств позволяет определить информационную компетентность будущих специалистов социокультурной сферы как часть культуры личности, позволяющей ей существовать в культурном пространстве. Более того, информационная компетентность – часть более широкого понятия «информационная культура», отражающая деятельностный, активный характер полученных человеком знаний и умений, способность их реально и своевременно использовать, употреблять на практике [1,31].

Информационная культура связана не только с функционированием информации в обществе, но и формированием информационных качеств личности, гармонизацией внутреннего мира личности в ходе усвоения и обмена социально-значимой информацией, где приоритетными должны быть общечеловеческие духовные ценности. Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в современном обществе является одним из инструментов формирования потребностей, интересов, взглядов, ценностных установок, воздействия на мировоззрение человека в целом. Следовательно, необходимо формирование у студента принципов и убеждений, препятствующих усвоению социально-деструктивной информации, дезинформации и пр., воспитание ответственности за распространение определенной информации, за свои действия.

Как же проявляются ценности Истины, Добра, Красоты в информационной деятельности?

Истина как ценность, во-первых, находит свое отражение в оценке компьютера как инструмента, посредством которого осуществляется приобщение к знаниям, накопленным обществом, как средства самообразования, творческого самовыражения, общения, то есть, в целом, как средства управления информацией. Во-вторых, истинной является ориентация на оперативный поиск и использование достоверной, полезной, актуальной информации.

Категория добра многолика и находит своё отражение в компьютерной морали, затрагивая разные стороны информационной деятельности, так как единственным механизмом, регулирующим поведение человека в информационном пространстве, является его система ценностей.

Красота находит свое отражение в эстетике оформления результата информационной деятельности.

Информационная деятельность обусловлена содержанием информационных потребностей и мотивов, готовностью к восприятию информации, ценностным отношением к объектам и явлениям информационной среды, отношением к нормам поведения в сфере информации, уверенностью в адекватности своих взглядов социальной практике, наличием информационных знаний и умений, компьютерной грамотностью.

Студенты нашего колледжа считают важным иметь доступ как к традиционным, так и электронным информационным ресурсам, в том числе, мирового информационного пространства. С возрастанием курса возрастает и оценка важности доступа в Интернет.

Для подготовки к учебным занятиям они используют учебные, справочные и периодические издания предпочтительно в традиционной печатной форме, поскольку читать, безусловно, удобнее и эффективнее в печатном виде, чем с монитора. Но с возрастанием курса обучения увеличивается предпочтение электронной формы. Информатизация существенно меняет информационное поведение студентов, результатом чего является активное использование глобальной сети с целью поиска недостающей информации. К каким ресурсам обращаются студенты?

Для студентов младших курсов характерен поиск готовых текстов рефератов, докладов и пр. для выполнения учебных заданий. Возможности Интернета для поиска информации в области музыкального искусства недооцениваются. Запросы студентов-старшекурсников более разнообразны. Поисковые системы в Интернете оказывают неоценимую услугу по поиску нотного материала в электронных нотных библиотеках. Кроме того, используются образова-

тельные Интернет-ресурсы (периодические музыкальные Интернет-издания с полнотекстовыми научными и научно-популярными публикациями, рецензиями, комментариями и пр., музыкальные коллекции Российского общеобразовательного портала, портала «Культура России» и т.д.), посещаются официальные сайты музыкантов и др. Наконец, весьма популярным предметом поиска и скачивания для дальнейшего использования является условно бесплатное и свободно распространяемое программное обеспечение, которое достаточно широко представлено в глобальной сети.

Студенты, с интересом осваивающие новые возможности получения и обмена информацией, как правило, занимаются учебно-исследовательской деятельностью, участвуют в работе студенческих научно-практических конференций с публикацией материалов, используют новые информационные технологии, стремятся к профессиональному общению и обмену знаниями, повышению своего уровня информационной культуры.

Общечеловеческие ценности тесно связаны с личными ценностями человека. На протяжении всей жизни человек формирует свое мировоззрение. Поэтому период получения профессионального образования – это период наиболее интенсивного потребления новых знаний, их структурирования, наиболее плодотворный этап формирования личности в плане мировоззрения и культуры, когда постигаются ценности Истины, Добра и Красоты.

Библиография

1. Гендина, Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины [Текст] / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.

Пашкова Мария Ивановна

Ценности Добра и Красоты в семейном воспитании: от традиций этнопедагогике – к реалиям постиндустриальной цивилизации

Современный технический прогресс и глобальные политические, экономические и культурные изменения привели к тому, что наша планета оказалась пронизана густой сетью коммуникаций, озабочена общими глобальными проблемами выживания, а государства и народы, ее составляющие, несмотря на противоречия и коренные различия между ними, находят способы и средства взаимопонимания и все более тяготеют к утверждению на планете единой глобальной культуры. Хорошо это или плохо, но так живет и развивается современная цивилизация. По мнению И.А.Ильина интернациональное мышление, долго внедряемое в массы, приводит к «духовной болезни» общества, а именно к угасанию чувства родного, Родины и открывает путь к предательству Отечества. Национально обезличенный человек теряет свою духовную опору, становится беспочвенным скитальцем по чужим дорогам. Все же великое в культуре всегда почвенно, все гениальное рождается в лоне национального уклада и духа. В этом заключается одно из противоречий: с одной стороны стремление к единой глобальной культуре, а с другой – важность и значимость культурного наследия каждой страны, каждого народа, края, семьи в частности. Однако, историческое развитие общества, в ходе которого осуществляется преемственность и обновление его культуры, неразрывно связано с процессом смены

поколений и межпоколенной трансляцией культуры.

Разрушение единого культурного пространства как в границах СССР, так и внутри России, привело к тому что распались информационные связи. Падение авторитета России на международной арене привело к снижению присутствия российской культуры и в дальнейшем, и в ближнем зарубежье. Беспрецедентный размах приняла экспансия массовой культуры. Русская культура в России оказалась вне поля зрения молодежи. Между тем, любая цивилизованная страна предпринимает значительные усилия для защиты своей национальной культуры от внешних «культурных» воздействий, ретрансляции вступающим в жизнь поколениям молодежи традиций и опыта предков. Разрушение крестьянского семейного хозяйства, семейная дезорганизация и крах родительского влияния на детей в городах сыграли, думается, не последнюю роль в кризисе нашего общества.

Школа и учитель все еще способны противостоять такой социокультурной экспансии, обеспечить становление комплекса патриотических и гражданских качеств в сознании молодежи, пробудить интерес к природе и истории своей малой родины через знакомство с историей своей семьи, своего рода, своего родного края. В современном российском обществе наблюдается двусторонний процесс отчуждения. С одной стороны, мы замечаем отчуждение родителей от школы, с другой стороны – примечательной чертой

современности стало отчуждение детей от семьи. Оба процесса приводят к значительным потерям в нравственном воспитании подрастающих поколений, порой просто к разрушению семьи. По этой причине мы обращаем большое внимание на проблему сотрудничества семьи и образовательного учреждения. В основе новой философии такого взаимодействия лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность, прежде всего родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитывающую деятельность.

По данным исследователей (А.Ю. Аксенова, А.Б. Афанасьева, А.Б. Измайлова и др.), современные родители не обладают в достаточной степени культурой родительства. В связи с этим, главным для педагогического сообщества любого образовательного учреждения России является педагогически грамотная организация взаимопонимания и сотрудничества взрослых и детей в семье. В пору нынешнего всеобщего отчуждения – детей от родителей, семьи от общества, людей друг от друга и от общества – очень важно сдружить взрослых и детей, сделать семью подлинным центром любви, счастья и тепла для всех ее членов. Общественные и социальные перемены последнего десятилетия «рассогласовали» многие системы, нарушили прежние связи и отношения. Взаимодействие семьи и школы – не исключение. Прежние формы и методы взаимодействия – родительские собрания, лектории, встречи, совместные дела и т.д. – по разным причинам перестают быть действенными, утрачивают привлекательность. Возникает необходимость поиска новых форм работы. Сегодня необходимо осмысление новых форм взаимодействия семьи и школы, поиск иных методологических «чертежей и схем». Семейная педагогика достаточно широко представлена в теоретическом плане. В меньшей степени в педагогической литературе отражены практические стороны семейного воспитания. Из анализа запросов родительско-педагогической общественности выясняется, что в настоящее время, как родители, так и педагоги нуждаются в «рецептурной» методике семейного воспитания.

Одним из важнейших элементов культуры как общества в целом, так и каждого человека в отдельности, является интерес к природе родного края, к его истории и, в частности, интерес к истории своей собственной семьи. Хранить память о предках – людях, без которых не было бы на свете нас и гены которых нами унаследованы, беречь и лелеять эту память, воспитывать в себе, говоря словами А.С. Пушкина, «любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам» – это одна из основ «самостояния человека». Российское правительство, не имея внятной семейной политики, в неявной форме пытается дополнительно вручить школе обязанность заниматься воспитанием родителей. Это общественное давление ставит школу как социальный институт и конкретных учителей по отношению к своим ученикам и их семьям в лицемерную позицию: зачастую чувство педагогического такта не позволяет учителю вторгаться в закрытое семейное пространство, «совать свой нос» в чужие семейные дела. Необходимо создание каких-то «технических» способов успешного влияния на родителей. На наш взгляд, успешной формой сотрудничества в системе отношений «школа – ребенок – родитель» являются занятия по изучению истории родной семьи. В этой связи нам импонирует подход, который Л.И. Новикова называет методом «понимающего вхождения» – вхождения в быт, в повседневность, которые в действительности питают и могут определять бытие основных субъектов образовательного процесса – семью и школу.

Очевидно, что сегодня необходим поиск новых подходов к раскрытию семейной проблематики. Один из таких подходов – ценностный. Суть его заключается в том, чтобы рассматривать семью как ценность, выработанную человечеством, осознать реальную достижимость этой ценности уже сегодня и предвидеть ее дальнейшее становление в качестве составляющей прогресса. Сегодня необходимо «возвратить» воспитание в семью, признать родителей главными воспитателями, ответственными за экологию детства, и вести поиск путей педагогического сотрудничества и добровольного общения с родителями, взаимообучения педагога и родителей (Е.В. Бондаревская). Воспитание ценностного отношения к семье есть смысл рассматривать как педагогический и социокультурный процесс приобщения школьников к семейным ценностям, формирования у них жизненного опыта, способов поведения в семье и ценностного к ней отношения. Главными приоритетами семьи определены ценности, связанные с осознанностью причастности к семье и роду; почтительным отношением к предкам, родителям и семейным реликвиям; самоутверждением личности в кругу ближайшего окружения; удовлетворением потребностей к продолжению рода, отцовству и материнству; любовью и толерантным отношением к ближнему, поддержкой и защищенностью в семье; возможностью самоактуализации личности в семье. Воспитание ценностного отношения к истории семьи в образовательном пространстве позволяет выделить условия и средства, способствующие наиболее эффективному решению следующих проблем: создание и внедрение системы мониторинга, раскрывающего положение семьи и детей в семье; соблюдение международных и государственных правовых норм в обеспечении нормальной жизнедеятельности семьи в современном социуме; разработка и внедрение программ образовательного, социального и культурного характера по вопросам семьи и семейного воспитания; повышение профессионально-личностного уровня развития педагога, его педагогической культуры, компетентности в вопросах семейного воспитания; установление реального взаимодействия семьи и школы с целью совершенствования процесса воспитания личности; формирование у школьников целевых установок на семью, развитие у них представлений о семье в позитивном направлении; воспитание у учащихся ценностного отношения к самой семье и ее истории; формирование способностей к сохранению и развитию семьи и семейных традиций; создание эмоционально-положительного отношения школьника к прогрессивным традициям семейного воспитания, к таким ценностям семьи, как брак, любовь. Видится важным проектирование специально организованной работы в процессе воспитания у учащихся ценностного отношения к истории семьи, основанного на аксиологическом, личностно-ориентированном, культурологическом подходах, а также учет природных, этнических и региональных социально-культурных и педагогических предпосылок целостного образовательного пространства. На наш взгляд, при правильно организованном семейном воспитании взрослые отчетливо осознают, что занятия в образовательном учреждении – первоначальная школа общественной деятельности для ребят, их первый и важный шаг на пути к будущим серьезным гражданским обязанностям. В системе образования в настоящее время разрабатываются новые модели взаимоотношений семьи и образовательных учреждений. Одна из главных задач педагогов и образовательного учреждения – это сотрудничество и расширение поля позитивного общения в семье, реализация планов по организации совместных дел родителей

и детей. Эффективность воспитательной системы образовательного учреждения характеризуется, наряду с другими факторами, взаимодействием с семьей, утверждением родителей как субъектов целостного образовательного процесса наряду с педагогами и детьми.

Каждое новое поколение ищет в прошлом ответы на свои вопросы. Э. Тоффлер обращает внимание на то, что даже в Японии, где благодаря культу почитания предков престарелые играли особенно важную роль, большая семья, состоящая из нескольких тесно связанных друг с другом поколений, начала разрушаться... Результатом такого процесса является безвозвратная потеря многих воспитательных ориентиров, выработанных за многовековую историю, общественных и межличностных ценностей семейного воспитания, нарушение функций по обеспечению социально-психологической адаптации подрастающего поколения к реалиям постиндустриального мира.

Семья испытывает массу проблем: конфликты межличностных отношений между супругами и ближайшими родственниками; несогласованность, противоречивость педагогических позиций, воспитательных приемов; чрезмерная общественная и производственная занятость родителей, влекущая за собой замену неспешного доброжелательного общения с детьми на контролирующую функцию, подавляющую личность и эксплуатирующую ее как предмет реализации родительских амбиций; отчуждение; родительская безответственность. Наиболее популярной причиной, порождающей родительскую безответственность, подавляющее большинство считает игнорирование своих родительских обязанностей из-за погони за заработком (65 %), перекладывание ответственности на школу (37,5 %) и недостаток знаний (19,5 %). В качестве других причин педагоги называют негативные личностные качества самих родителей: духовная нищета; падение нравов в обществе; низкое самосознание; пьянство и наркомания среди родителей; их низкий культурно-образовательный уровень. А происходит это по ряду причин и одна из них – это отсутствие достойного примера родительского поведения. А ведь эту проблему можно решить, школа, внешкольные организации способны помочь сплотить детей и родителей. И это необходимо, ведь именно в семье осуществляется преемственность опыта поколений и передача этнического менталитета. Следует обратить внимание и на то, что все проблемы в воспитании детей в семье всего лишь отражение другой, более фундаментальной – проблемы прав и свобод в конкретном обществе, формирования определенного типа социальности личности.

Активные социально-экономические преобразования за полтора десятилетия коренным образом изменили жизнь страны. В России больше нет принудительного единомыслия, единой, обязательной идеологии. Человеческая инициатива, свобода слова, свобода мысли стали реалиями нашей жизни. Можно ли научить человека самостоятельно выбирать свой путь, свою судьбу, научить быть ответственным за свои поступки, за свое будущее, за будущее своей страны? – Ответ на эти вопросы современная педагогика дает положительный: не только можно, но и необходимо научить выражать и отстаивать свою собственную точку зрения; научить взаимодействовать друг с другом, отстаивать свою позицию, уважать мнение других людей, сформировать активное отношение к участию в социальной жизни страны. Социальное развитие человека и его психическое созревание – процесс, обусловленный многими обстоятельствами. Так наблюдения многих педагогов свидетельствуют о том, что каждое подрастающее по-

коление приобщаясь к социальным и профессиональным ценностям старших поколений, «ищет себя», свои способы самоутверждения, самовыражения. На направленность поисков влияет, прежде всего, среда: «Среда» выступает не только как обстановка и условие развития личности, но и как источник развития. Это положение Л.С. Выготского дает ключ к пониманию тех влияний, которые идут из среды и воздействуют на развитие личности. Сложное влияние многообразных внешних и внутренних факторов, влияющих на становление личности будущего гражданина, обусловлены глубинными сущностными преобразованиями его психики и обозначаются понятием «социальная ситуация развития» [7, с.6].

Мы рассуждаем о социальной активности, социальной ситуации развития, социализации человека, а что есть социальность с научной точки зрения? По мнению Б.З. Вульfoва, социальность – это культура мышления и культура чувств, культура духовной жизни и культура поведения. Именно социальность не только отличает человека от животного, но и делает его Человеком; с этой точки зрения она выступает наиболее общим признаком общечеловеческого. Образование Человека – результат его социального воспроизводства – и есть творение и самотворение его социальности [1, с.9]. Педагогический процесс образования Человека представляет собой единство трех явлений: саморазвития, воспитания и социализации, которые, в сущности, являются содержанием процесса формирования социальности человека. Социализация современной наукой толкуется по-разному, но в ее содержании отчетливо просматриваются две тесно связанных (хотя и различных по природе и проявлениям) стороны. Во-первых, социализация обозначает весь поток внешних – природных, социальных, социально-психологических влияний на человека, продвигающих его социальность. С этой точки зрения естественный «социализатор» – это вся наша жизнь [1, с.69]. Применительно к личности учащегося, внешним влиянием для него оказывается вся жизнь учебного заведения, которая не только является подготовкой к самостоятельной жизни, но и частью реальной жизни, – она сама по себе является «социализатором». У педагога есть возможность создать практическую возможность воспитать у каждого ученика активную жизненную позицию. А это важный шаг к воспитанию социально активной личности. Другая сторона социализации – внутренние процессы, происходящие в человеке: восприятие, освоение влияний среды, причем не пассивное, а активное, т.е. входящие в фонды сознания и чувств, ценностей и отношений, стиля поведения и общения. Они изменяются в ту или иную сторону под влиянием того, что личностью не только воспринимается, но и осваивается [1, с.69]. Результат взаимодействия внешних условий и работы человека над собой – его воспитанность, т.е. единство слова и дела, реальное следование гуманным нормам общественного бытия, духовность образа жизни, адекватная оценка своих социальных функций и возможностей, умение отвечать за свои поступки, приемлемый для окружающих характер общения, склонность к самосовершенствованию. Воспитанность вместе с образованностью – уровнем общих и профессиональных знаний, активностью в их непрерывном пополнении, желанием и умением самообразования – составляют социальность человека. Социальность – один из конечных и активных продуктов педагогического процесса, становящихся непременным его участником, фоном, катализатором, побудителем, фактором динамики, однако без воспитанности и социальность может стать ущербной [1, с.72].

Современная семья испытывает большие проблемы, связанные с ее благополучием, стабильностью, здоровьем детей, в основе которых недостаточная нравственная устойчивость в сфере межполовых отношений, отсутствие необходимых знаний в сфере морали. Поэтому необходимо использование всех воспитательных возможностей общества, школы, семьи в сфере нравственно-половой ориентации, укрепления духовного и физического здоровья подрастающего поколения, в т.ч. репродуктивного, – способности быть полноценными родителями. При решении данных проблем, на наш взгляд, необходимо считаться с историей, культурой, традициями и обычаями нашего народа, которые отличаются специфическим отношением к вопросам пола и нормам взаимоотношений между мужчинами и женщинами, учитывать при этом национально-религиозную специфику. А ее разрешение возможно в случае утверждения (провозглашения, возвышения!) семьи как ценности, отцовства и материнства – как важнейших социальных функций человека, формирования ответственности за свое поведение в сфере половых отношений в соответствии с теми нравственными нормами, которые сложились и приняты в обществе, что позволит выработать соответствующие взгляды, вкусы, опыт, учитывающий этнические и национальные особенности, культурные традиции этноса.

Известно, что особенно на раннем этапе развития ребенка семья является существенным фактором его социализации: ее воспитывающее воздействие определяется прежде всего всем стилем ее жизни, ее достатком, культурой, в том числе и педагогической. Актуальность такой работы обусловлена также тем, что семья и школа должны выступать как активно взаимодействующие партнеры, с единой позицией в отношении ребенка. Как отмечал в свое время

А.С. Макаренко, семья воспитывает не столько специально организованной воспитательной деятельностью (хотя и это важно), сколько всем стилем своей жизни, характером взаимоотношений ее членов, общей культурой. Педагогическая культура – это особая подсистема, особый вид общей культуры, проникающий во все сферы жизни, где есть элементы социального наследования.

Проблема формирования ценностного отношения к природе родного края, к истории семьи и рода представляется очень важной и актуальной еще и потому, что такое формирование позволит растущему человеку избежать различных проблем, как в семье, так и в обществе в целом. Ведь сегодня утрачена прежняя, традиционная роль брака и семьи в структуре нравственно-этических ориентаций индивида, новые же ориентации, которые бы успешно решали задачи душевного, духовного здоровья человека могут быть найдены, необходимо с самого детства воспитывать ценностное отношение к семье и ее истории. Ни один из известных государственных и социальных институтов не в состоянии выполнить то, с чем еще до начала XX столетия справлялась семья. Только семья может гарантировать человеку стабильность в быстро меняющемся, нестабильном мире.

Библиография

1. Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
2. Забелин И. История русской жизни с древнейших времен. – М., 1876.
3. Костомаров Н.И. Домашняя жизнь и нравы великорусского народа. М.: Экономика, 1993.
4. Личутин В. Душа неизяснимая. Размышления о русском народе. – М.: Современник, 1989.
5. Мальковская Т.Н. Семья и власть в России XVII-XVIII вв. М., 2002.
6. Мальковская Т.Н. Семья в объятиях власти: XIX в. СПб., 2004.
7. Мальковская Т.Н. Социальная активность школьников. – Л., 1978. – С.6.
8. Нарочницкая Н.А. Россия и русские в мировой истории. М., 2003.
9. Сикорский И.А. Основы воспитания и обучения. – Киев, 1909.

Булатников Игорь Евгеньевич

Этика отношений человека, природы и общества как проблема современной культуры и образования

Восприятие и понимание современной социокультурной реальности, ее интерпретация и оценка требуют осмысления векторов развития самой культуры и ее важнейшего института – системы образования, ретранслирующей вступающим в жизнь поколениям молодежи культурные ценности, нормы, эталоны, формирующей социальный опыт будущих граждан. Решение такой многогранной, фундаментальной проблемы как социально-нравственное воспитание студенчества, предполагает рассмотрение этого педагогического феномена в широком контексте развития образования в целом, в контексте развития всей глобализирующейся культуры. «Время властно заявляет о себе, ставя (время от времени!) образование в условия, когда оно должно отвечать на все новые и новые вызовы. И образование отвечает – не может не отвечать... У времени с образованием свои счеты. Образование вынуждено считаться с ним уже потому, что изначально оно существует во времени» [10, с.3]. В этом же ключе определил ситуацию известный российский философ О.В. Долженко, утверждая, что сегодня нельзя говорить о стратегии и тактике развития образования, не отдав себе отчета в особенностях того периода истории, который ныне переживает человечество. У происходящего нет прецедентов в прошлом. Впервые образование

готовит подрастающие поколения к жизни в условиях, о которых общество не имеет никакого представления. А значит, и у систем образования нет морального права навязывать свои интеллектуальные представления и предрассудки молодым. Тем более, что нормы морали – атрибут общества; и нужно еще доказать, с чем мы имеем дело в российском случае. Полагаю, что в строгом смысле в России общества нет. В основе жизни любого общества лежит некое представление об общем, объединяющем всех. Такого общего в России сегодня нет [3, 4].

Сегодняшнее состояние всей системы образования, перспективы его развития невозможно себе представить без процессов глобализации. Глобализация – явление не новое, а во времени вычленяют ее различные типы: античный, колониальный и т.п. Некоторые авторы связывают глобализационные процессы с информационным этапом современной научно-технической революции. Глобализация понимается многими авторами либо как тенденция, либо как следствие (продукт) проявления ряда тенденций. Если глобализация – тенденция, тогда вместе с ней называют другие тенденции, имеющие иной характер и результат. В другом случае, когда под глобализацией подразумевается результат действующих тенденций, перечисляются эти тенденции [2, с.11].

Ведется активная полемика и вокруг глобализации как процесса объективного или субъективного. Многие ученые верят в эволюционный характер происходящих сегодня процессов. Противники глобализации полагают, что современная история, в отличие от предыдущих эпох, теряет свой объективно-процессуальный, естественно-исторический характер. Они отождествляют глобализацию с глобальным проектом, который был предложен миру как теория и политика Запада.

Значительная часть дискуссий ведется и вокруг последствий глобализации. Позиции исследователей можно разделить на три группы: оптимистическая (авторы ставят во главе угла те преимущества, которые несет в себе глобализация в социально-экономическом, политическом, культурном отношениях); пессимистическая (исследователи указывают на стремительное «расширение сферы влияния, порабощения и эксплуатации большинства населения планеты... экономически могущественным меньшинством» [7, с.16]; видят в глобализации зародыш бездуховности – «она превращает дух рынка в универсальный принцип жизни, проникновение которого в духовные сферы человеческого бытия приводит к понижению и унификации духовных ценностей» [Там же]; нейтральная, когда отвергаются крайние позиции в оценке последствий глобализации: исследователи воспринимают ее как объективный и неизбежный процесс, который открывает перед странами новые возможности, но одновременно с этим несет с собой новые вызовы.

Однако, несмотря на достаточно широкий разброс понимания сущности и последствий глобализации, многие авторы сходятся во мнении, что глобализация носит комплексный характер, т.е. практически все сферы жизнедеятельности общества сегодня подверглись ее влиянию; ведет к становлению основных систем (социально-экономических, политических, культурных), функционирующих по единым правилам в масштабе всей планеты; проявляется в развитии финансовых, информационных и прочих трансграничных потоков, выходящих за рамки государственного регулирования; является процессом амбивалентным. С одной стороны, ей сопутствует вектор положительной динамики – к новым вершинам и возможностям. Однако, с другой стороны, просматриваются ее негативные проявления во всех сферах деятельности человека. Нас, прежде всего, будут интересовать тенденции и проблемы, порождаемые процессом глобализации в области образования.

Из процесса глобализации образования вытекает ряд следствий экономического, социального, политического, культурного, нравственного характера. Глобализация бросает вызов культурному (следовательно, образовательному, так как образование – часть культуры) разнообразию мира. Сегодня в результате становления единых информационно-коммуникационных пространств, по мнению А. Панарина, происходит «вымывание из информационного поля высокосложных и высокоспецифичных образцов национальной культуры, заменяемых эрзацами «вестерна»» [8, с.125] – национальные культуры подвергаются процессам унификации (пока еще в области потребительских предпочтений). Универсализируются стандарты одежды, музыкальные и гастрономические предпочтения, характер развлечений и пр. Однако, этот процесс массовизации – объ-

ективной составляющей унификации [6, с.41] – может углубляться, что в итоге приведет к универсализированной культуре, а это скажется соответствующим образом на содержании и характере образования.

Глобализация в сфере профессионального образования проявилась в тенденциях стандартизации образовательных систем европейских государств с целью создания единого общеевропейского образовательного пространства (Болонский процесс). В результате подобного процесса национальные образовательные традиции стран, подписавших данную Декларацию, могут «потерять свое лицо». Сегодня все чаще используются выражения типа: «рынок образования», «образовательные услуги», «рентабельность образования» и пр. Образование в последнее время расценивают как рыночную ценность, к нему стали подходить чисто с утилитарной позиции. Всемирная торговая организация – как форма проявления глобализации в экономическом секторе – давно обратила свое внимание на образование как весьма прибыльную сферу. Не стоит удивляться, что в 1994 году Генеральное соглашение по торговле услугами (GATS) включило образование, прежде всего высшее, в перечень услуг, которые подлежат приватизации [11].

Государство и национальное академическое сообщество, выступающее гарантом качества, эффективности и доступности образования, сегодня постепенно утрачивают свое абсолютное господство в образовании: разработке национальной образовательной политики, контроле над ходом развития системы образования (прежде всего высшего), в его финансировании. Вмешательство рынка в этот сектор чревато серьезными последствиями. Во-первых, ослабление государственного и академического суверенитетов и других сложившихся систем социальной самозащиты может негативным образом сказаться на национальных интересах и безопасности государств. Во-вторых, привнесение коммерческих отношений в образование (высшее) создаст дисбаланс между образовательными программами, ориентированных на рыночные условия, и научными дисциплинами, фундаментальными исследованиями в пользу первых. В-третьих, в погоне за прибылью может возникнуть угроза для качества высшего образования и его доступности. В-четвертых, постепенно изменяется смысл образования. Если раньше задача университетов заключалась в просвещении (во всех отношениях) народа, то сегодня эти рамки сужаются до процесса подготовки дипломированного специалиста. В-пятых, коммерциализация образовательных структур может привести к социальной сегрегации. «Образовательная система делится на две неравные подсистемы: платную, привилегированную, и бесплатную, становящуюся прибежищем изгойского большинства. Разный набор предметов, разная техническая оснащенность, разные социальные и профессиональные перспективы – все это не только раскалывает нацию как коллективного субъекта, имеющего единую историческую судьбу, единые шансы по счетам престижной современности, но и лишает ее единого словаря» [8, с.137]. Эта ситуация особенно опасна с точки зрения освоения молодежью нравственных норм, обеспечивающих социальную регуляцию поведения и отношений индивида, весь спектр отношений человека к природной и социальной среде. Глобализация культурного пространства, размывая традиционные моральные нормы, делает процесс нравственного воспитания стихийным, неуправляемым, выхолащивает оценочную базу восприятия и интерпретации человеческих поступков, в т.ч. и в профессиональной сфере.

Сегодня особенно остро встает необходимость этизации образования и социальной жизни. В условиях стремительной межкультурной интеграции значительно возрастает роль воспитания как важнейшего социального механизма передачи социокультурного опыта вступающим в жизнь поколениям молодежи. От эффективности социального воспитания и образования зависит освоение молодежью системы нравственных норм и критериев оценки поведения людей, понимание ими границ своей социальной свободы и ответственности. Взаимосвязь между свободой и ответственностью личности закономерно выдвигает вопрос об объективном критерии моральной ответственности. Большинство философов считает, что основой оценки, критерием морального поступка является не субъективное мнение самой личности, а общественный смысл этого поступка. Свобода выбора поступков должна быть связана с объективным содержанием ценностей, избираемых человеком исходя из требований большинства членов общества. Это обеспечивает надежный критерий для правильной оценки поступков человека и его морального поведения. Человек должен учитывать не только свои внутренние потребности и стремления, но, в первую очередь, объективные, общественные потребности, и, в связи с этим, предвидеть последствия для общества своих поступков, сделанных на основе свободного выбора.

Проблема взаимосвязи цели, средства и результата сознательной деятельности личности имеет важное значение в определении объективного критерия моральной ответственности. Морально истинным критерием обладает та личность, та партия, которые отражают назревшие потребности общественного развития. Личность несет ответственность в той мере, в какой она свободна определять свои действия и поступки, т.е. мерой ее ответственности является мера ее свободы, точно также как мерой свободы личности выступает мера ее ответственности. Только абсолютно свободный выбор индивида может быть основанием любой его ответственности; свободу воли нельзя ограничивать. Только желания человека определяют его поступки, он совершает определенные действия лишь потому, что ему так угодно. Моральная ответственность личности связана не только с ее обязанностями, внешним принуждением, но и с глубоким внутренним убеждением в правильности мотивов действий; она объективно-субъективна; будучи элементом морального сознания, которому присуще все пронизывающие свойство, моральная ответственность выступает как социально-этическая категория, органически связанная с понятием политической, правовой, профессионально-трудовой и других форм ответственности. Все функционально-ролевые виды

моральной ответственности в конечном итоге образуют гражданственность личности. Успешное развитие чувства личной ответственности зависит как от степени интериоризации индивидом общественных требований и ценностно-мировоззренческих установок, так и от уровня объективации субъективных потребностей и устремления личности в ответственном поведении в микро- и макросреде.

Серия крупнейших научных и технических открытий обогатило образование новым фундаментальным знанием, тем самым резко повысив его планку. А развитие информационно-коммуникационных технологий сделало это знание более доступным. Однако все ускоряющееся научно-техническое и информационное развитие не сопровождается адекватным ростом нравственной культуры людей. Сегодняшнее образование ориентировано, прежде всего, на становление «знающего человека», в ущерб развитию у него нравственных качеств и ценностных установок. Глобализация – явление новое по своим качественным и количественным характеристикам; она бросает вызов прошлому, пересматривает исторически сложившиеся формы и предпринимает попытки их реорганизации. Образование как развивающаяся система должно быть актуальным, реагировать на глобальные изменения, происходящие сегодня и, безусловно, само оказывать влияние на эти процессы. В контексте инновационной деятельности, разработок современных концепций и моделей модернизаций в этом секторе важно не забывать о сути образования и его значении, которое заключается в повышении образованности нации, ее интеллектуальной культуры, духовного и нравственного потенциала.

Библиография

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. - М.: Прогресс-Традиция, 2000.
2. Гостев Р.Г., Гостева С.Р. Глобализация и устойчивое развитие. - М.: «Еврошкола», 2006.
3. Долженко О.В. Университет в точке Омега. - М., 2009.
4. Долженко О.В. Университет в условиях междисциплинарного зорара // Психолого-педагогический поиск. - 2010. - №3 (15).
5. Кортва Б.В. Ответственность человека как регулятор социально-нравственных отношений в обществе // Человек: соотношение национального и общечеловеческого. - СПб., 2004.
6. Момджян К. Об одном многократно упоминаемом процессе // Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста. - М.: «Издательство АСТ: ЗАО НПП «Ермак», 2004.
7. Мурашов В.И. Духовные ресурсы мира: преодоление глобализации // Школа духовности. - 2000. - №5.
8. Панарин А. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера // Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста. - М.: «Издательство АСТ», 2004.
9. Сенашенко В. Интеграционные процессы в сфере образования // Alma mater. Вестник высшей школы. - 2006. - №3.
10. Сенько Ю. Образование: обращенность в будущее // Alma mater. - 2006. - №3.
11. Смолин О.Н. АУ, БУ и КУ: бюджетная сфера «выпадает в аут»? // Альтернативы. - 2010. - №4. - С 140-168.
12. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. - М., 1991.
13. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. - М.: Мысль, 1999.
14. Чешков М.А. Глобальный контекст постсоветской России: Очерки теории и метод. мироцелостности. - М.: МОНФ: ИЦНиУП, 1999. - 300 с.
15. Чешков М.А. Развивающийся мир и посттоталитарная Россия. - М.: Наука, 1994.

Панахова Светлана Александровна

Развивающийся человек в пространстве природной и социальной среды: формирование мышления ребенка в условиях техногенной цивилизации

Еще в XX веке стала очевидной человеческая «неспособность схватить одновременность разного, несовместимого с точкой зрения формальной логики... Господствующий в последние века «метафизический способ мышления», который в последнее время принято называть линейным, «одномерным», не в состоянии охватить явление в целом, с разных сторон, в его многомерности, что и делает насущной проблему нового типа мышления» [1; 268]. Европейская наука вынуждена констатировать, что человечество утратило опыт Единого, что «целостный человек не состоялся». Ха-

рактеристикой расщепленного человека и расколотой цивилизации являются, с одной стороны, цивилизационные разломы и столкновения, а с другой, всевозможный мультикультурализм и кризис идентичности. Именно «расщепленность человека порождает расщепленность его культуры.

Все следствия расщепленности ответственны за эколо-гический кризис – наука и техника как формы проявления отвлеченной рациональности; воля к власти и потребительство – как формы проявления отвлеченной чувственности» [2; 40-41]. Разрушение целостного сознания, утрата

целостного миропонимания и мировоззренческая неадекватность составляют основу кризиса западной цивилизации. Для преодоления негативной ситуации необходимы и новое качество мышления, и новый уровень осознанности происходящего. Не случайно М. Хайдеггер ключевым вопросом эпохи оп-ределил не «Что делать?», а «Как начать думать?»

В современной культуре доминирует плюрализм как форма взаимной терпимости и безразличия. Развитие технологий «диалога культур», «межкультурной коммуникации» – одна из утопий социотехноса. Можно предположить, что чем больше разнообразной коммуникации и диалогов, то тем больше понимания. Но очевидно противоположное. Диалоги, построенные на идее «высказывания» привели к глухоте всеозвученного и вседозволенного плюрализма. Когда все говорят, но никто никого не слушает и уже, наверное, почти не умеет слушать.

Культура социотехноса – атомизированная, мозаичная, способная только к состоянию дискретно-дифференцированного механического целого. Поэтому процесс глобализации может быть понят как вторичное механическое объединение одинаковых социально-технологических образцов разнообразных национальных культур, уже подвергшихся вестернизации. Поэтому все осуществляемые попытки технологического глобального неосинтеза, «догоняющей глобализации» – устранить дискретно-симультанное и индивидуально-плюралистическое состояние, ликвидировать «разрывы» между самостоятельными, отчужденными вариантами культуры – и не дают ожидаемого результата. М. Хайдеггер отмечал, неужели «предел устранения малейшего намека на дистанцию достигается телевизионной аппаратурой, которая скоро пронизает и скрепит собой всю многоэтажную машину коммуникации? ... Но спешное устранение всех расстояний не приносит с собой никакой близости; ибо близость заключается не в уменьшении отдаленности. ... Что такое близость, если она нам не дается, несмотря на свертывание длиннейших расстояний до кратчайших дистанций? Что такое близость, если непрестанное устранение всех расстояний даже отгоняет ее? Что такое близость, если вместе с ее отсутствием куда-то делась и даль? Что же тут происходит, когда из-за устранения больших расстояний все встает в одинаковой дали и одинаковой близости? Что такое это единообразие, где все ни близко, ни далеко, словно лишилось дистанции? Все спекается в недалекое единообразие. ... Разве сплющивание до исчезновения дистанции не еще более жутко, чем разлетание всего на куски?» [3; 316].

Что есть культура как способ бытия человека в мире: величина бесконечно большая или сумма бесконечно малых величин? Определение культуры через конечный набор дискретных форм и видов деятельности невозможно, потому что «конечными шагами пройти бесконечность нельзя» [4; 29]. Разрушение и деградация устойчивых бытийных инвариантных макроструктур, переход от мышления образами к мышлению образцами и стереотипами, (как бесконечно малыми дискретными величинами), приводит, особенно в эпоху «картины мира», в период мировоззренческого отношения человека к сущему, к сокращению и упрощению культуры как жизненного пространства. Актуальная в последнее время идея о необходимости развития философии жизни, как альтернатива философии прогресса, смерти, небытия, так или иначе, связана с необходимостью вернуться к мышлению бесконечно большими величинами и категориями.

Проблема неустойчивости глобальной социально-технологической цивилизации – в машиноподобном, стереотипном, тиражируемом однообразии образцов. Линейное мышление не способно к парадигмальному мышлению, не может сложить онтологически устойчивую инвариантную структуру в отвлечении от естественного и необходимого культурного разнообразия мира. Потому что в цивилизации единое превратилось в одинаковое, вместо единства мира – единственная система управления миром, замещающая собой свободу и динамику инвариантных трансформаций. Однако, сумма образцов (любого уровня сложности), рано или поздно сталкивается с тем, что «одноименное отталкивается», одинаковое ведет к ненависти, и только подобное притягивает подобное.

Инвариант устойчивой бытийности человечества – рассредоточенное структурное множество динамических подобий всех национальных культур. Некая сверх-реалия, некое мета-множество, (т.е. «мета – фора» или метафора). Инвариант не является и не может быть дан в качестве образца, культурной константы, его нельзя получить в качестве информации или «готового сообщения». Это некая заданная «переменная константа», а точнее «константная переменность», «константная переводимость», «константная преобразуемость», гибкая и изменчивая, которая стремится к поддержанию состояния динамического равновесия. Инвариантная устойчивость культуры допускает и предполагает наследование культуры, творческое воссоздание заданного способа бытия. Как отмечает В. В. Библихин, продолжение традиции возможно только на основе переводимости. «Настоящая суть перевода – продолжение традиции. Благодаря переводам озарения человечества переходят из одного слоя в другой, от поколения к следующему. Благодаря переводам культура существует как растущее целое. Она прервется, если каждый век перестанет восстанавливать то, что было добыто предыдущими» [5; 212].

Неопределенность и дополнительность инвариантной структуры и динамика изменчивости в интервале подобия может быть описана в терминах поэтической неопределенности как устойчивый образ культуры или идея культуры. Задаваемая интервалом подобия мета-логика, или стерео-логика, определяется этическими и эстетическими устоями культуры. Поэтому сложение, образование канонического инварианта происходит на основе духовной культуры, ментальной целостности традиции.

Умозренческий (мировоззренческий) поворот, необходимый для изменения и типа, и динамики социокультурного развития всего человечества предполагает четкое осознание того, что западная культура – это не все человечество, а небольшая, локальная часть, ограниченная небольшим фрагментом пространства и времени всеобщего человеческого бытия. Притязания Запада быть центром мира, власти, культуры, истории известны под разными именами: евроцентризм, романо-германский шовинизм, глобализм, «западнизм», а обращение иных народов в эту «веру» – как вестернизация, глобализация, «западнизация». Критика этих претензий на центральное и исключительное положение ведется наукой уже не одно столетие. Когда-то она была сформулирована Данилевским, О. Шпенглер характеризовал Европу как «мнимый центр всего мирового свершения», а евразийцы еще в первой половине XX века критиковали романо-германский шовинизм и космополитизм. Н. С. Трубецкой критикует романо-германский шовинизм, претендующий на культурное господство в мире, он указывал, что «романо-германцы были всегда столь наивно уверены в том, что только они – люди, что называли себя

«человечеством», свою культуру – «общечеловеческой цивилизацией» и, наконец, свой шовинизм – «космополитизмом» [6; 64]. При этом совершенно очевидно, что европейская культура: не абсолютистская; она обязательна только для народов, ее создавших; она ничем не совершеннее других культур и ее усвоение не является благом; полное её усвоение возможно только при антропологическом смешении или антропологическом поглощении народа романо-германцами; без антропологического поглощения возможен лишь суррогат, поскольку усваивается только «статика» культуры, а не ее «динамика»; культура становится неспособной к дальнейшему развитию, она может только заимствовать очередные новые образцы у романо-германцев; в этих условиях культура вынуждена отказаться от собственного культуротворчества [см. 6; 102-103]. При негативных изменениях в культуре в результате разрушения инвариантной переводимости и создания одной (единственной) статической системы культуры с жестким центром, возможность полифонического сосуществования культур в инварианте устойчивой бытийности изменяется на формальное заимствование, т.е. усвоение извне данного образца в ситуации устойчивого потребления мира.

Доступный социотехносу уровень технологической симультанности может объединить по принципу мозаичной структуры все, даже не совместимое. Но плюрализм – это безразличная толерантность множественных дискретных точек зрения, не предполагающих и не ждущих встречи. Что обеспечивает устойчивость явлению одновременности разнообразного? «Закон строг: лишь подобное может встретиться с подобным! А если нет достаточной степени подобия, то и встреча не получится» [7; 109]. И гармония культур возможна только как «согласие несогласного».

Однажды О. Мандельштам заметил, что «нет ничего более страшного для человека, чем другой человек, которому нет до него никакого дела». Наверное, один из основополагающих принципов экзистенциального диалога – «мы слышим слово, насколько способны откликнуться ему» (В. В. Библихин). Поэтому идея со-ответствия, идея резонанса принципиально меняет всю техническую модель (социо)культурной коммуникации, возвращая ее в естественное состояние онтологического диалога. Линейная оппозиция «Я – Другой (чужой)», как линейная трансляция информацион-

ных сообщений превращается в диалог созвучия сознаний, культур, традиций который сказан древней санскритской формулой «Другой – это есть ты». Эта формула есть ни что иное как «коммуникативный вариант» «золотого правила нравственности», которое существует в культурах самых разных народов мира: не делай другому то, чего не желаешь себе. «Золотое правило» – одна из важнейших человеческих ценностей. Поэтому, без простой идеи – *Tad tvam asi* – объясняющей всю онтологию подлинно человеческого общения, без ее осознания, перейти от «диалога цивилизаций» к «цивилизации диалога» (В.М. Межуев) невозможно.

Возвращение от механической глобализации к инварианту устойчивой бытийности для России означает необходимость не столько в национальной идее, (как одном из вариантов фундаментализма), а в идеях национальной консолидации общества, необходимость не в диалоге (коммуникации) культур, а именно в «цивилизации диалога».

Идею устойчивой бытийности трудно, практически невозможно, выразить в рациональных понятиях и категориях, специализированных в системе социально-технологической цивилизации. Поэтому для разработки новой фундаментальной социокультурной теории необходимы не дифференцирующие, так называемые «бесконечно малые величины», (приспособленные к описанию сценариев знаковых игр), а интегральные, (нео)синкретические, «бесконечно большие», трансфинитные величины, способные к постижению жизни в феномене одновременности. Вполне возможно, что будущее человечества во многом зависит от того, в каком времени будет найден способ для создания образа устойчивой бытийности. А для этого необходимо понять, что для мира важнее не глобальное (идео)логическое единство, а единство экзистенциальное, когда «одно не затмевает другое, а оттеняет его красоту» [8; 41].

- Библиография
1. Григорьева Т.П. Образы мира в культуре. Встреча Запада с Востоком // Культура, человек и картина мира. – М.: Наука, 1987. – С. 262 – 299.
 2. Горелов А.А., Горелова Т.А. «Расщепленный» человек и идея всеединства // Человек – 2004. – № 5. – С. 39 – 46.
 3. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления – М.: Республика, 1993. – 480 с.
 4. Гиренок Ф.И. Русские космисты. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
 5. Библихин В.В. Слово и событие. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 280 с.
 6. Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык – М.: Издательская группа «Прогресс», 1995. – 800 с.
 7. Батищев Г.С. Найти и обрести себя // Вопросы философии. – 1995, № 3. – С. 103 – 130.
 8. Григорьева Т.П. Путь культуры // Человек. – 2006. - № 6. – С. 35 – 43.

Ильинская Ирина Петровна

Искусство в системе средств формирования экологической культуры младших школьников

Проблемы экологизации сознания, развития экологической культуры личности в последние годы приобретают особую актуальность. Существующие сегодня экологические проблемы во многом основываются на философско-мировоззренческом кризисе человека, поменявшего свои взаимоотношения с окружающей средой. Путем выхода из создавшегося положения представляется нам формирование экологического сознания личности и общества в целом, развитие экологической культуры, прежде всего, подрастающего поколения. Отношение человека к природной среде, к себе как неотъемлемой части природы во многом определяется его экологической культурой, сознанием, от уровня развития которых зависит понимание личностью ценности самой природы, принципиально новой мировоззренческой установки, связанной с осознанием единства природы и общества, их целостности (3). Как отмечается

в законодательных документах Российской Федерации, экологическая культура – это «неотъемлемая часть общечеловеческой культуры, включающая систему социальных отношений, моральных ценностей, норм и способов взаимодействия общества с окружающей природной средой, преемственно формируемая в общественном сознании и поведении людей на протяжении жизни и деятельности поколений непрерывным экологическим образованием и просвещением, способствующая здоровому образу жизни, духовному росту общества, устойчивому социально-экономическому развитию, экологической безопасности страны и каждого человека» (5).

Экологическая культура личности в представлении ученых (А.Р. Гарифуллина, Э.В. Гирусов, С.Д. Дерябо, И.Д. Зверев, Б.Т. Лихачев, В.С. Шилова, Л.В. Шинкарева, В.А. Ясвин и др.) имеет различную структуру и содержание.

Вместе с тем в ней обязательно присутствуют когнитивный, (совокупность имеющихся знаний о природе, экологических проблемах и путях их решения, взаимосвязи человека с природой) ценностно-смысловой (ценности и идеалы, лежащие в основе отношений с окружающим миром, мировоззренческой позиции личности), деятельностный (взаимодействие с природными объектами на ценностной основе, опыт природоохранительной деятельности); эмоциональный (способность испытывать положительные чувства по отношению к природным объектам и явлениям, видеть и наслаждаться красотой природы) (1).

Эффективным процесс развития экологической культуры будет лишь в том случае, когда человек включен в него с самого раннего возраста, в нашем случае уже с первой ступени школьного образования. Младший школьник обладает присущей лишь его возрасту отзывчивостью и восприимчивостью к окружающему миру, что делает его сенситивным к формированию всех компонентов личностной культуры, в том числе и культуры экологической. Для эффективного развития экологической культуры младшего школьника необходимо соблюдение ряда педагогических условий, к которым относятся соблюдение возрастных и индивидуальных особенностей, создание специфической воспитывающей среды, активизация мотивационной сферы, активное включение в непосредственную деятельность и др. Вместе с тем, система начального общего образования должна иметь своей целью максимальное сближение подрастающего человека с его естественной средой – природой. Симбиоз с природой – это естественное состояние жизни человека, условия, в которых он живет и осуществляет свою деятельность. Однако, развитие человеческой цивилизации, вступление человека в технотронную эру своего развития во многом поколебало существовавшее тысячелетия равновесие во взаимодействии человека и окружающей среды, что отражается в современных тенденциях общественного развития, в частности в тенденциях, отражающих направление развития уклада жизни человека, организации его быта. К ним относится в первую очередь тенденция урбанизации жизни человека, отрыв его от природного ландшафта, который заменяется «каменными джунглями», ландшафтом, состоящим из стекла и бетона (Л.Б. Коган, В.В. Покшишевский и др.), отрывом от сельской жизни, от природных корней человека. Рост производства, малых и больших городов, развитие мегаполисов обуславливает развитие современного ребенка в условиях искусственно созданных небольших природных зон (например, аллея или парк вместо леса, фонтан вместо речки или водоема, горшечные и парковые растения, вместо полевых цветов), превращает современного ребенка в личность «искусственным путем» знакомую с природой (посредством книг, картинок, рассказов, бесед, телевидения, отрывочных непродолжительных периодов пребывания в загородной зоне, например, прогулка по парковой зоне или пресловутый «уикенд» на американский манер). Бетон, стекло, металл и пластик становятся более знакомыми, привычными и понятными для ребенка, чем живое растение. Очень часто от школьников можно услышать следующие высказывания: «Мы ездили в понедельник за город, жарили шашлык, но мне не понравилось, я сразу стала грязная, и мне захотелось

домой, помыться, в ванную» или же высказывания, в которых ребенок рад привычному шуму и гулу современного города, а «загородная тишина какая-то неудобная». Очень частыми стали случаи для детей и взрослых, когда редкие непродолжительные пребывания «на природе» заканчиваются сильной головной болью, как следствием переизбытка кислорода, чистого воздуха, который тоже непривычен. Это обуславливается исчезающей, исчезающей связью с природным годовым циклом, сельским трудом и бытом, традициями, всем укладом жизни на селе, жизни в непосредственной связи с природой.

Отрыв русского человека от природы, от жизни на селе делает для него все менее понятной и востребованной культуру русского крестьянского быта, в которой во многом заключены мировосприятие и миропонимание, строящееся на ценностном отношении к миру природы, на осознании гармонии природы, природного годового цикла. Воспитание подрастающего поколения немыслимо без использования средств природы, вместе с тем городские дети редко наблюдают закат или восход солнца, процесс роста растений и под. Им чужды образы пшеничных полей, снежных равнин, им тяжело осознать разницу между бураном, метелью, поземкой и др. Деформации мировосприятия доходят до того, что в школьной практике мы фиксировали высказывания учащихся типа: «Я думала, что клубника растет на деревьях». Восприятие ребенком с детских лет природного цикла смены времен года, выращивание и уход за растениями, произвольное наблюдение и общение с природой обогащают его мировосприятие образами прекрасного, удивительного, образами гармонии и красоты.

Анализ современного состояния проблемы развития экологического сознания младшего школьника приводит нас к необходимости актуализации в начальной школе принципа природосообразности. В основе принципа природосообразности лежит понимание единства природы и человека. В соответствии с современной трактовкой принципа природосообразности по А.В. Мудрику воспитание должно согласовываться с общими законами развития природы и человека, «формировать у него ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя» (7, с.190). В противовес тенденции урбанизации, отрыва человека от природы, принцип природосообразности позволяет строить процесс формирования экологической культуры личности в соответствии с его естественным и социальным развитием.

Связь человека с природой, природным годовым циклом в русской традиции отражена в народной художественной культуре, народном искусстве. Наследование нравственно-эстетического опыта человечества как сущность процесса духовного становления личности, отраженного в народном фольклоре, песнях, танцах, обрядах, сказках, декоративно-прикладном искусстве, то есть в различных видах художественно-эстетической деятельности, художественной культуры народа должно осуществляться в единстве, выступать как целостный неразрывный процесс. Народная художественная культура – целостная саморазвивающаяся система художественной жизни того или иного народа, детерминированная его менталитетом, своеобразной картиной мира, народной верой, архе-типами коллективного бессознательно-го, то есть всем тем, что можно образно назвать «душой

народа». В противовес массовой культуре традиционное народное искусство, народная художественная культура не содержат ничего наносного, ложного, обусловлены логикой жизнедеятельности человека, его тесной связью с природой, зависимостью коллективных отношений (в семье, в общине, в этнической группе). Они пронизаны ценностно-смысловыми ориентациями личности высшего духовного порядка, символичны, доступны детям с самого раннего возраста.

Природа, труд и искусство всегда являлись мощными педагогическими средствами. В современных условиях, при недостаточном естественном взаимодействии ребенка с природой на помощь учителю вполне могут прийти народные традиции, народное художественное творчество, народное искусство. Оно имеет тесную связь с природой и трудом человека. Именно в нем в символичной, доступной для ребенка младшего школьного возраста форме отражены верования и чаяния народа, его дух, его отношение к миру, и в первую очередь к миру природы. Традиционные художественные народные промыслы России являются тому ярким подтверждением: дети с удовольствием откликаются на хохломскую роспись, элементы которой являются отражением природы (травка, рябинка, трилистник), восторженно удивляются расцветающим розам на жостовских подносах, гжельской посуде, городецкой утвари. Знакомство с народной декоративной росписью входит в программы изучения различных предметов учебного цикла, главное, чтобы при постижении результатов творчества народных мастеров учащиеся могли проникнуться их любовью и трепетным отношением к окружающему миру, и в первую очередь к миру природы.

Искусство способно воздействовать на все компоненты экологической культуры личности, но особая ценность его как педагогического средства заключается в воздействии на чувственно-эмоциональную и мотивационную сферу младшего школьника. Оно наиболее сильно, пожалуй, как ни одно другое средство, способствует формированию эстетического отношения к природе. В процессе наследования человеком эстетического опыта предшествующих поколений, формирования эстетического отношения человека к миру, к действительности, природная, социальная и культурная среда выступают в качестве целей, средств и результатов этого процесса. Так, эстетическое отношение человека к природе, ее красоте, силе, первозданности является одной из задач эстетического воспитания личности. В это же время, эстетическое воспитание личности средствами природы – одно из направлений педагогической деятельности, позволяющее эффективно добиваться результатов: воспитания любви к природе, осознания ее как величайшей ценности всего человечества, бережного, рационального отношения к ней, то есть по сути эстетического отношения к природе.

При реализации принципа целостности единство ребенка с миром отражается в эстетическом постижении объектов действительности, которые предстают в качестве изучаемого, в котором школьник пытается отыскать что-то свое, созвучное своему внутреннему миру. Именно в этом случае возникает необходимость слиться с природой, раствориться в музыке, вжиться, вчувствоваться в этот мир. Самостоятельно ребенок не

всегда приходит к этому, посему необходимо создавать соответствующие условия, ситуации, позволяющие обогатить, раскрыть чувственный мир детей, развивать их эмоциональную сферу, способствуя становлению онтологического единства ребенка с миром, проявляющегося в поиске «внутренней жизни объектов, родственной собственной» (4).

Развитие экологической культуры младших школьников, воспитание эстетического ценностного отношения к природе осуществляется в непосредственной практической деятельности, в труде. Для этого в школе существуют различные формы: уроки окружающего мира, изобразительного искусства, уроки художественного труда, труд в природе, экскурсии в природу с целью наблюдения, сбора природного материала и др. в таких видах деятельности для учащихся начальной школы особое значение приобретает принцип связи трудового воспитания с жизнью.

Для успешного экологического образования и воспитания младших школьников в современных условиях, когда семья не всегда в состоянии реализовать свои функции в данном направлении, повышается роль школы и школьного учителя. В связи с этим становится необходимой качественная экологическая подготовка педагогов, как основных людей, которые организуют в своей профессиональной деятельности передачу всего накопленного человечеством опыта молодому поколению. Как уже отмечалось выше, особое место на пути развития личности принадлежит этапу обучения в начальной школе. Это период, когда ребенка легче убедить, объяснить ему существующие в обществе экологические проблемы. В этом возрасте ребенок более доверчив и впечатлителен, близок к природе, отмечается повышенная его любознательность. В период обучения в начальных классах ребенку легче привить экологические знания, умения, научить любить природу, беречь ее. Поэтому особая и значимая роль в экологическом воспитании и образовании принадлежит именно учителю начальных классов.

Учитель начальных классов должен владеть не только непосредственными знаниями в области экологии, но и педагогическими методами и средствами развития экологической культуры учащихся, осознавать, что в силу возрастных особенностей у младших школьников активизируется потребность в выражении эстетических чувств и переживаний творческими средствами (рисунок, рассказ, стихи и т.п.). Искусство позволяет компенсировать преобладающее число логических элементов познания. Свойственный искусству синтетический подход к действительности, эмоциональность особенно важны для развития мотивов изучения и охраны природы (6).

Тесная взаимосвязь формирования экологической и эстетической культуры младших школьников позволила нам обозначить ценностно-целевые ориентиры, специфические источники их формирования. Среди них нами выделены доминанты - идеал, отношение, ценность, творчество - и содержание образования, направленное на формирование этих доминант: эколого-эстетических идеалов; эколого-эстетического отношения к человеку и природе; осознание, присвоение и приумножение ценностей эколого-эстетической культу-

ры; творческой деятельности, как высшего проявления человеческой сущности. Их соотношение представлено в таблице 1.

Таблица 1

Ценностно-целевые ориентиры формирования эколого-эстетической культуры

ДОМИНАНТЫ ОБРАЗОВАНИЯ	СОДЕРЖАНИЕ
ИДЕАЛ	Красота природы; природа как источник вдохновения
ОТНОШЕНИЕ	Осознание себя неотъемлемой частью природного мира; любовь к природе; бережное и рациональное природо-пользование
ЦЕННОСТЬ	Осознание природного мира как нерукотворной первозданной ценности
ТВОРЧЕСТВО	Созидание человеком природного ландшафта; природоохранная деятельность

Таким образом, мы можем отметить, что развитие экологической культуры младших школьников средствами искусства в современном обществе объективно становится приоритетом школы. Школа должна выполнять миссию не только ознакомления с основами экологических знаний, но в первую очередь развивать чувственно-мотивационную сферу ребенка, прививать любовь, бережное, трепетное отношение к природе и окружающему миру в целом. Эффективным этот процесс будет лишь в том случае, когда ребенок младшего школьного возраста включен в непосредственную деятельность. Одним из наиболее действенных средств на этом пути выступает искусство, и в первую очередь, искусство народное, которое понятнее, ближе и доступнее младшему школьнику. Начальная школа должна попытаться возместить недостаток экологического воспитания в семье, заложить фундамент для дальнейшего развития экологической культуры младшего школьника, формировать эстетическое, ценностное, эмоционально-чувственное отношение к природе, умение переживать чувства радости, чувство удовлетворения и обогащения внутреннего мира от общения с природой.

Библиография

1. Гарифуллина, А.Р. Развитие экологической культуры будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс] / А.Р. Гриффулина. – Начальная школа плюс До и После. – Режим доступа: <http://www.school2100.ru/.../20048ae0edde...9c6c62a23.pdf>.
2. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С.Д. Дерябо, В.А. Левин. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 480 с.
3. Маркова, В.В. Основы формирования социально-экологических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / В.В. Маркова, Л.В. Шинкарева // Начальная школа. – 2006. – № 11. – С. 34-39.
4. Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы способностей к художественному творчеству: Дисс. ... докт. психол. наук. – М., 1994.
5. Об экологической культуре [Электронный ресурс]: проект федер. закона от 13.07.2000 г. № 90060840-3. – Режим доступа: <http://www.ecoedu.iseu.by/uploads/files/ros9.pdf>
6. Постникова, Л.А. Роль опорных схем в формировании природоведческих понятий [Текст] / Л.А. Постникова. // Начальная школа. -1991, - N2, - С. 44-47.
7. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 672 с. – Т. 2. – М.-Я. – 1999.

Анохин Дмитрий Геннадьевич

Формирование ценностного отношения личности к природной среде в процессе изучения иностранного языка

Глобализация мира остро ставит вопрос о поликультурном воспитании молодёжи, интериоризации входящим в жизнь поколением юношества системы нравственных и гражданских ценностей. Это вызвано во многом тем, что современное общество признаёт необходимость воспитания нового социума, где не будет места проявлению шовинистских идей и насилию. Одним из доминирующих факторов социальной среды человека в современном мире является ее поликультурный, в частности полиэтнический характер, который носит и современная образовательная среда, то есть те условия, в которых не только растёт и развивается человек, но получает образование, и, прежде всего это школьная и вузовская среда. Понятия «поликультурная» и «полиэтническая» образовательная среда тесно взаимосвязаны и находятся в соподчинении, тем не менее, их нельзя синонимизировать. В нашем понимании полиэтническая образовательная среда – это совокупность условий совместного существования и развития представителей двух и более этнических групп, создаваемых субъектами образовательного учреждения или системой образовательных учреждений, которая характеризуется этнической идентификацией, способствует диалогу этнокультур, направленному на эффективное межэтническое взаимодействие. Исходя из вышесказанного

необходимо подчеркнуть, что для успешного позитивного участия личности в межкультурном диалоге важно изначальное постижение ребенком своей этнической культуры, усвоение родных традиций, формирование ценностного отношения к ним. Только в том случае, если человек знает и любит свою национальную культуру и традиции он способен принять и понять национальную культуру и традиции других народов.

В соответствии с Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова, В.А. Тишкова (Концепция) национальным приоритетом является приумножение многонационального народа Российской Федерации в численности, повышение качества его жизни, труда и творчества, укрепление духовности и нравственности, гражданской солидарности и государственности, развитие национальной культуры, исходя из чего авторами определяется национальный воспитательный идеал – «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [3, с.5]. Отсюда становится очевидной актуа-

лизация проблем поликультурного воспитания подрастающего поколения; и начинать формирование поликультурной грамотности, национальной идентичности, гражданской ответственности, умения продуктивно взаимодействовать с представителями других культур, жить и работать в системе диалога культур, начинать формирование духовно-нравственного отношения к окружающей действительности в целом современная школа призвана уже с первой ступени образования. Поликультурное воспитание подразумевает процесс формирования у подрастающего поколения представления о многообразии культур в мире и своей стране, воспитание у них толерантного отношения к культурным различиям, развития умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур. Использование термина поликультурное воспитание, имеющего российское происхождение часто отождествляется с терминами поликультурное образование, мультикультурное образование, межкультурное образование и под., поскольку его возникновение произошло из английской кальки (multicultural education). Результатом поликультурного воспитания является поликультурная личность [4].

Поликультурная личность – это такая личность, которая включает в себя следующие интегративные характеристики: толерантность, эмпатия, бесконфликтность, гражданственность, гуманность, многокультурная идентичность, а также положительную мотивацию к позитивному взаимодействию с представителями различных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп), эмоционально-ценностное отношение к особенностям различных культур и их представителям, систему поликультурных знаний и умений, а ее содержание представляет единство и взаимообусловленность личностного, мотивационно-ценностного, информационного и деятельностного компонентов [1]. Будущее России зависит от степени готовности молодых поколений к достойным ответам на исторические вызовы, готовности к защите интересов многонационального государства. Только построенное на уважении к правам человека гражданское общество может стать надежным барьером на пути маргинализации и экстремизма.

Но в условиях нестабильности общественного развития в России система гражданско-патриотического воспитания, имеющая в прошлом прочные, проверенные временем традиции, нуждается в совершенствовании, в приведении в соответствие с новыми реалиями. В существующей действительности выделяются следующие характеристики:

- нарастание миграционных процессов, приводящих к конфликту различных культурных традиций и ценностей у населения;
- нарушение преемственности в культурно-историческом развитии российского общества;
- насаждение в, деформирующих сложившиеся ценностные ориентации молодежи, средствах массовой информации – через кино, телевидение, музыку, радио, Интернет – низкопробной продукции, негативно представляющей жизнь общества;
- снижение социальной активности подростков, потерей морально-нравственной основы патриотических чувств молодежи в стране;
- снижение роли патриотического воспитания молодежи в семье и в образовательных учреждениях, что не соответствует потребностям общества и интересам его дальнейшего развития;
- проявление устойчивой тенденции падения престижа военной службы и [2].

Сейчас в области социального образования разрабатываются вопросы, направленные на воспитание у молодежи толерантности и уважения к другим народам и национальностям; заботливого отношения к природной среде, экологической культуры, существуют уже разработанные программы поликультурного воспитания подрастающего поколения, что позволяет представить поликультурное воспитание, как систему, общее направление по достижению желаемого результата со стороны нескольких предметов учебного цикла.

В последнее время в сфере высшего образования в России всё больше внимания уделяется поликультурному воспитанию молодежи. В рамках своих дисциплин преподаватели гуманитарных предметов всё больше обращаются к морально-нравственному и гражданскому аспекту своих дисциплин, и проводят посильные унификации в их методологической и содержательной сферах, ориентируют студенчество на бережное заботливое использование природных ресурсов, включенность в решение экологических проблем.

В целях экологического образования молодежи, ее гражданского воспитания создано множество различных методик, посвященных таким основополагающим предметам, способствующим общекультурному развитию каждого молодого человека. Однако, если родной язык, в качестве предмета преследует известные цели: ознакомить ребёнка с родным языком, научить его владеть им и наиболее полно адаптировать его к родной культурноязыковой среде, то литература, как предмет, исконно ставила перед собой более широкие задачи. В задачи литературы входит не только развитие у ребёнка чувства слога и эстетических взглядов, но на современном этапе развития отечественной и мировой методики мы можем говорить о переходе литературы как предмета к более глобальным целям. Сейчас предмет становится орудием воспитания «гражданина мира», человека широких взглядов, человека толерантного и в первую очередь – гуманного. Кроме литературы, как предмета, среди дисциплин, предлагаемых в высших учебных учреждениях можно отметить и такие как: культурология, мировая художественная культура, философия, психология, политология и другие. В наиболее выгодном положении в данном случае оказывается дисциплина регионоведение, позволяющая в своих рамках не только широко и полно информировать учащихся об истории, природе, национальных особенностях и культуре того или иного региона, но и в полной мере осуществлять поликультурное воспитание.

Существенной является проблема организации поликультурного воспитания. Одним из главных способов такой организации является соответствующее изучение тех или иных учебных дисциплин. Идеологи поликультурализма полагают, что наличие поликультурного компонента в учебных дисциплинах позволяет решать двойную задачу: стимулировать интерес молодежи к новому знанию и одновременно предлагать различные точки зрения на окружающий мир. Без разрешения проблемы поликультурного образования и воспитания невозможно в полной мере ставить и решать задачи модернизации образования, духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации, подготовки подрастающего поколения к межкультурному взаимодействию в условиях сложных общественных отношений современного мира.

Ведущим при этом остается двуязычное и многоязычное обучение (родной язык, язык доминирующего этноса, иностранные языки). В связи с этим особое внимание уделяется культурологической направленности филологи-

ческого образования. Ученые справедливо утверждают, например, что изучение иностранных языков не только служит общению, но и позволяет приобщаться к различным способам мышления, чувствования, поведения, иным человеческим ценностям. Знание другого языка является ключом к культуре другого народа, говорящего на этом языке. Язык есть не только средство общения и выражения мысли, но и аккумуляция ценностей культуры. В языке отражается опыт народа, его история, материальная и духовная культура. При изучении языка развиваются не только мышление, активизируются и другие психические процессы: слух, внимание, память, воображение, лежащие в основе самостоятельной деятельности с элементами творчества. Дидактико-методические основы иностранного (английского) языка предполагают формирование деятельностных основ владения им. Кроме того, иностранный язык как учебный предмет обладает особой способностью к интеграции с другими предметами, которая вытекает из самой природы языка как средства приема и передачи информации, как средства общения. Необходимым звеном в системе поликультурного образования должно стать систематическое «живое» общение с носителями иностранного языка и культуры. Опыт такого общения плодотворно сказывается на развитии мотивационной сферы обучения языку и повышении уровня иноязычной коммуникативной компетенции [6].

Поликультурное воспитание выступает в виде системы, проявляющейся в межкультурном взаимодействии; формируется в процессе изучения иностранного языка и позволяет осваивать не только лингвострановедческие и социокультурные знания, но и коммуникативные и социальные компетенции личности; зависит от развития современной цивилизации, уровня развития общества, взаимосвязи культуры и образования, способов культурной идентификации. Поликультурная среда образовательного учреждения способствует созданию атмосферы разноплановых контактов; взаимодействию индивидов, групп, представляющих разные этносы и культуры, и позволяет удовлетворять образовательные, социокультурные и адаптивные потребности человека.

Эффективная поликультурная среда характеризуется открытостью личности к иным культурным ценностям, уважительным и толерантным отношением к представителям иного образа жизни и поведения, видением в куль-

турном многообразии источника для взаимообогащения и взаиморазвития, направленностью и умением субъектов взаимодействовать с представителями различных культур и готовностью участвовать в разрешении межкультурных конфликтов. Указанная готовность характеризуется интеллектуальным (знание об общении в поликультурной среде; знание элементов различных культур и их особенностей (истории, языка, обычаев, традиций, религии, психологии и др.); целостное представление о поликультурной картине мира); ценностным (ценностное отношение к особенностям различных культур) и деятельностным (умения и навыки взаимодействия с представителями различных культур; соблюдение социальных норм и требований общения и взаимодействия в поликультурной среде, контактирование с представителями различных культур, социализированность субъекта общения в поликультурной среде) компонентами [1]. В связи с мировыми процессами глобализации и интеграции на образование возложена важная задача воспитания поликультурной личности, способной существовать в условиях изменяющегося мира и изменяться вслед за ним. Поликультурное воспитание призвано поддерживать многообразие больших и малых наций в условиях глобализации современного мира. Оно оказывается средством сохранения и развития этнических культур, включения их ценностей в практику воспитания и обучения и тем самым решения актуальных проблем педагогики. Посредством современного образования можно добиться решения важной задачи современного общества – воспитания поликультурной личности, способной к общению на международном толерантном уровне с представителями других культур.

Библиография

1. Абрамова, Е.А. Поликультурное воспитание студентов вуза на основе системного подхода (на примере обучения иностранному языку) [Электронный ресурс] / Е.А. Абрамова. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru>.
2. Гладких, В.В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза: системно-деятельностный подход [Электронный ресурс] / В.В. Гладких. – Режим доступа: <http://disserCat.ru>.
3. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 25 с.
4. Джуринский, А.Н. Педагогика межнационального общения [Текст] / А.Н. Джуринский. – Москва: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.
5. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: Монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М. – Ростов н/Д, 2004. – 576 с.
- 6.6. Формирование поликультурных ценностей в процессе изучения иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka.relis.ru>

Коротких Михаил Николаевич

Ценностное отношение юношества к национальной истории и культуре: диалектика социального и индивидуального

«Русский человек всего менее знаком с тем, что всего ближе к нему...» В.И. Даль.

Современное российское общество переживает глубокий духовный кризис школа и учитель оказались в наиболее сложной ситуации: на какие смыслы и ценности ориентировать растущего человека? Что предложить ему в качестве эталона, образца социально-нравственного поведения? Какую логику строительства отношений с окружающим миром предложить в качестве идеала? Эти и многие другие вопросы «юноши, обдумывающего будущую жизнь», требуют внятного и прямого ответа взрослого, педагога. Эти вопросы важны в старшем школьном возрасте, когда личностью принимаются решения, определяющие

всю ее дальнейшую жизнь, когда от правильности избранных ориентиров зависит человеческая судьба, мера ее социальной успешности, достигнутые человеком жизненные результаты. Особо значение в ретрансляции духовных ценностей в сознание юношества имеет село, провинция. Созидательные возможности села не раз подчеркивались исследователями, обращавшими внимание на его духовную атмосферу, ее особую ауру: «Провинция имеет ряд неоспоримых преимуществ – высокую степень социальной контактности, меньшую, чем в крупных городах, анонимность общения: человек как бы постоянно находится в условиях негласного нравственного контроля, регулирующего его поведение, задающего ему стандарты поступков и отношений. Через совместный досуг, общение формируются в

сознании молодежи эстетические вкусы, ценностные ориентации; человек осваивает систему критериев, с позиций которых воспринимает и оценивает всё, что его окружает; и самое главное – он оказывается вовлеченным в совместную эстетическую деятельность, расширяющую и обогащающую его опыт, укрепляющую его собственные эстетические умения и навыки. Ее достоинство – в естественности освоения культурного наследия предков, не вызывающего «реакции отторжения», неприятия, исключая традиционный конфликт «отцов и детей», ее большая консервативность, неторопливость в «осовременивании» своего облика, меньшая развращенность достижениями цивилизации, труженическая атмосфера, во многом общинный характер бытия, приближенность к реалиям земной жизни, к решению самых насущных человеческих проблем делают воспитание личности более естественным, близким к природе, к естеству человека» (Репринцев А.В.).

Стремясь выявить духовные ценности, духовный потенциал современного сельского юношества, мы провели опрос сельских старшеклассников Курской области, в котором приняли участие 1748 человек в возрасте 14-17 лет, представлявших в равной пропорции более 30 районов Курской области. В выборочной совокупности были адекватно представлены половозрастной, социальный состав старших школьников, их наиболее типичные группы. Каковы же итоги этого опроса?

Как показали полученные результаты, основное занятие ребят – учеба, их отношение к ней во многом может определить их будущее. 86% из числа опрошенных ответили, что учатся «с неохотой, преодолевая себя». После окончания школы продолжить своё образование собираются лишь 45%. Из числа юношей 13% после окончания школы планируют пойти служить в армию. Учеба в школе не представляет для большинства респондентов никакого интереса, ибо знания, которые они получают, являются «оторванными от реальной жизни», а сама система передачи знаний вселяет в их душу «скуку и желание побыстрее пройти этот этап». Почти все старшеклассники – 93% опрошенных – утверждают: сегодня социально успешен «не тот, кто добросовестно учился», а тот, «кому повезло», «у кого есть деньги», «у кого есть связи», «кому помогли родители или родственники». Не все старшие школьники намерены продолжить свое образование, получить профессию, жить и работать в своей стране. Об этом свидетельствуют сочинения ребят, в которых часто встречаются проявления социальной апатии, нигилизма, собственной социальной бесперспективности.

Национальный состав старшеклассников представлен преимущественно русскими, хотя миграционные процессы в последнее десятилетие существенно изменили национальный состав населения Центральной России: согласно статистическим данным в Курской области доля русских заметно сокращается... Понятно, что все традиционные черты русского менталитета, все его типичные характеристики старшеклассники видят, понимают, принимают. По их мнению, сострадание, сопереживание, соучастие, взаимопомощь, милосердие, добротворчество, дружелюбие, уважение к предкам, дружелюбие – типичные отличительные черты русского этноса, однако, ребята комментируют их весьма своеобразно. В частности, мы попросили школьников отметить те поговорки, которые наиболее точно отражают их жизненную позицию (в списке предлагалось 40 пословиц и поговорок, из которых ребята должны были отметить 10, наиболее близких им). Вот наиболее часто отмечаемые пословицы, точнее всего характеризующие жиз-

ненную позицию старшеклассников. «В отношениях с другими людьми я придерживаюсь поговорки...»: «Что наша честь, если нечего есть?» (93%); «Работа – не волк, в лес не убежит» (93%); «От трудов праведных не нажить палат каменных» (93%); «С волками жить – по-волчьи выть» (83%); «Стыд – не дым, глаза не выест» (81%); «Своя рубашка ближе к телу» (79%); «Скупость – не глупость» (76%); «Не делай добра – не получишь зла» (73%); «Говоришь правду – теряешь дружбу» (67%); «Две собаки грызутся – третья не лезь» (48%)... Обращает на себя внимание и то, что значительная часть достаточно известных пословиц и поговорок русского народа, в которых выражается традиционная социальность русского человека, не получили массовой поддержки у старшеклассников и оказались по количеству их отметивших на последних позициях: «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» (9%); «Правда – в огне не горит и в воде не тонет» (3%); «Где родился – там и пригодился» (3%); «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалею» (2%); «Родина – мать, умей за неё постоять» (2%); «Чужое добро впрок не пойдет» (2%); «Бедность – не порок» (1 человек); «Не в деньгах счастье» (1 человек)...

Ценностная сфера сознания старшеклассников формируется сегодня преимущественно вне школы, и главную роль в этом играют СМИ. 100% детей проводит досуг с семьёй у телевизора, хотя общение происходит и при выполнении хозяйственных обязанностей, в работе по дому, в уходе за животными. Именно активные формы проведения досуга способствуют формированию личности целенаправленной и активной и, конечно же, огромную роль в этом играет труд. Наши наблюдения и анализ эмпирических материалов показывают стремительное сокращение объема и содержания трудовой деятельности в общем бюджете времени сельских старшеклассников, – простые формы крестьянского труда «уходят» из жизни сельского мира, не только традиционный сельскохозяйственный труд, но и труд домашний, связанный с распределением трудовых обязанностей между членами семьи, все менее становится трудом кооперированным, ориентирующим на включение старшеклассника в сопричастное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности. Но только через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, выражает меру совместно достигаемого общего блага, общей ценности, но проявляет личностный смысл (значение для меня), эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного отношения личности к самому процессу труда, его содержанию, характеру и результатам. Таким образом, социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия (В.А.Разумный) становятся устойчивыми чертами жизни крестьянского мира, – эти явления никогда не были свойственны русскому (общинному!) миру, они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению.

Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности современных старшеклассников, – не только в сфере труда, но не в меньшей степени – в сфере досуга, творчества, свободного общения. Сами школьники откровенно заявляют, что вполне обходятся без интенсивных контактов с друзьями, соглашались с утверждением «Не имей сто друзей, а имей сто рублей» (46%), солидарны с утверждением «Друзья – не главное в жизни, главное – деньги» (73%). Любопытно, что досуг сельских старшеклассников заполнен видами деятельности, которые обна-

руживают мало отличий от досуга городских школьников. Действительно, при всей известной разнице в культурном потенциале города и села, при значительном отличии в возможностях города в удовлетворении культурных запросов молодежи от возможностей села, старшеклассники проводят свое свободное время преимущественно в близких по содержанию и формам организации видах деятельности, в которых присутствуют (а то и доминируют) телевизор, видео, музыка, свободное общение, алкоголь, сигареты, секс. Из числа опрошенных старшеклассников посещают спортивные секции лишь 17% ребят, но своим увлечением спорт считают 36% старшеклассников; музыку своим хобби назвали 29% опрошенных, причём предпочтение отдаётся поп-музыке, року и шансону, хотя не забыта и книга – 5% ребят читают книги «для души», вне школьной программы. Ценную информацию ребята получают преимущественно из телепередач. Предпочтение отдается развлекательным программам, телешоу, музыкальным передачам. Незначительную часть респондентов интересуют социально-политические события, происходящие в жизни страны, проблемы войны, экологии, культурные события – не остаются незамеченным, формируют сознание ребят (2%). Эти события во многом формируют представления о современном обществе как обществе кризисном, в котором «трудами праведными не нажить палат каменных» (93%). «Многие люди говорят о нашей стране плохо, о том, что в России процветает коррупция, обман, присвоение народных богатств, обогащение за счет других горстки богачей»... – Через призму своих ощущений старшеклассники видят своё собственное будущее в основном в мрачных тонах, общее ощущение неопределённости и зыбкости линии судьбы создает в сочинениях ребят минорное и пессимистичное звучание. Доминирует чувство обреченности и неопределённости: «Одна надежда – на родителей. Если они помогут, значит, я смогу добиться чего-нибудь в жизни, если нет, тогда окажусь «на дне» нашего общества. У меня и моего поколения нет будущего». И таких прогнозов очень много...

Полученные эмпирические материалы показывают, что значительная часть опрошенных старшеклассников – это «потерянные» люди, у которых нет чёткой ориентированности в социокультурном и экономическом пространстве российского общества. Внешне, кажется, все благополучно – есть интерес к жизни, понимание необходимости саморазвития, постижения чего-то нового, сострадание к попавшему в беду человеку, преимущества совместного проведения досуга с друзьями, помощь в работе, но между строк очень тревожно и пронзительно звучит общая неудовлетворенность жизнью, ее бессмысленность. Мы спрашивали старшеклассников об их отношении к случаям суицида среди сверстников. Известно, что ежегодно в России около 70 тыс. подростков (!) решаются на подобный шаг. Оказалось, что старшеклассники в абсолютном большинстве не осуждают этих поступков, вот наиболее типичный ответ: «А что еще делать человеку, если для него нет смысла дальше жить, – мучиться самому и мучить других?». Проблемы суицидального поведения оказываются предметом для дискуссий в свободном общении: более 67% старшеклассников обсуждают эту тему в личных беседах. Итоги исследования дают возможность определить часть старшеклассников как людей, стремящихся повысить свой духовный потенциал и не деградировать на фоне всеобщей серости. По нашим данным, таких ребят среди обследованных старшеклассников набирается примерно 5-7%. Нельзя сказать, что это таланты или гении – это юноши, отличающиеся любознательностью, пытающиеся наполнить свою будничную жизнь

реальным смыслом. Они ещё не попали в полной мере под «каток всеобщей массовой культуры». Есть у них свой взгляд на мир и на жизнь, но есть и некоторая инертность, которая связана с тем, что современное село очень быстро становится беднее, духовно опустошается, деградирует, социально и экономически расслаивается, теряет прежние механизмы традиционной социокультурной интеграции, объединения людей в целостный и единый этнический мир.

Пессимистичные результаты были получены нами и в ответах старшеклассников на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотами Родины?» – 26% старшеклассников откровенно ответили: «нет». Многие старшеклассники в беседах поясняют свою позицию: современной России не нужен патриотизм, – «в нашей стране все рассуждения о патриотизме – это всего лишь красивые слова, которые часто используются только в предвыборных кампаниях»... «Наше государство использует людей, требуя от них невозможного, а использовав, забрав силы и здоровье, выбрасывает на помойку, в нищету». – Таких мнений очень много, они свидетельствуют об утрате юношеством не только социального оптимизма, уверенности в своем будущем, но и почти полном отсутствии подлинного патриотизма, любви к своей малой родине. Россия быстро превращается в общество «лишних» людей, «потерянных» людей, общество, в котором талант и потенциал человека остается невостребованным, нереализованным, ненужным. Понятно, что для большинства размышлявших над этим вопросом старшеклассников остались вне поля зрения «любовь к отеческим гробам», «любовь к родному пепелищу»... – тем важным духовным святыням, нравственным ценностям, которые определяют отношение человека к малой родине, делают это отношение эмоционально окрашенным, наполняют его личностным смыслом. Правда, есть и другие откровения: «Мне здесь всё дорого. Я люблю свою деревню, свой край. Пусть «новые русские» уезжают за границу, а нам и здесь хорошо». Но таких взглядов не много – они скорее «исключение из правила» – это мнение не большинства, а единиц.

Мы спрашивали их, считают, ли они свои знания об истории своей малой родины, традициях своего села достаточно точными? Большинство ребят ответили, что практически ничего не знают или знают очень мало (87%). Основным критерием ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины служит направленность социальной активности личности старшеклассников. Этот критерий позволяет определить развитие нравственных качеств личности, степень сформированности её гражданской позиции. Так для многих старших школьников отношение к своей Родине имеет глубокий личностный смысл. В понятии Родина старшеклассники выделяют «малую» и «большую» Родину. В сознании большинства из них «малая родина» – это поселок или село, где живут родители, где они родились, а «большая Родина» – Россия, которую хотят видеть «богатой, могучей и сильной страной» 59% старшеклассников. На защиту своей малой родины готовы встать 89%, а вот защищать интересы России готовы лишь 42% опрошенных старшеклассников. По мнению 53% старшеклассников, они не нужны своей Родине, поэтому многие из них готовы покинуть страну при первой возможности. Девятиклассник Александр К. пишет: «Родина для меня – это место, где мне хорошо. Мне все равно, где я буду жить, главное – чтобы была хорошая работа, приличная зарплата, и я не думал, как прокормить семью. Я хочу, чтобы мои дети чувствовали себя счастливыми и никогда не завидовали другим». Это мнение достаточно типично для ребят.

Юношеский нигилизм, отчетливо проявляющийся в 14-16 лет, подкрепляется «идеологическим вакуумом», который сложился в обществе на рубеже двух столетий. «Деидеологизация» воспитания превратилась в социальную апатию, перешла в социальный нигилизм, социальную пассивность, инертность, которая пробудила индивидуализм, социальное отчуждение, доминирование личного над общественным, социальный эгоизм. Понятно, что такое проявление социальной активности юношей и девушек идет вразрез со сложившимися общественными представлениями о традициях русского крестьянства, об образе жизни сельских тружеников.

Каждая историческая эпоха устанавливает свои ценности, и это в первую очередь связано с уровнем развития общества, состоянием культуры в целом. Анализируя нынешнее российское общество, можно утверждать, что крушение ценностной основы личности приводит к разрушению целого государства. Падение нравственных ориентиров, идеологический нигилизм старшего поколения очень часто приводит к «искажению» истинных человеческих ценностей в сознании юношей и девушек. Для современных старшеклассников коллективные интересы довольно часто не представляют никакого значения. На первое место выходят личные интересы. Анализируя ответы старшеклассников на анкетный опрос (использовалась методика М. Рокича), нами была выявлена иерархия терминальных и инструментальных ценностей. Располагая ценности в порядке значимости для себя, на первое место старшеклассники поставили «Семью», далее следуют «Карьера», «Здоровье», «Достаток», «Любовь». Последние позиции по шкале ценностей заняли «Коллектив», «Гуманизм», «Интересы других людей», «Мнение окружающих». Заметим, большинство старшеклассников считают, что для создания крепкой семьи необходим материальный достаток, стремление всех членов семьи к финансовой стабильности и независимости. Чаще всего в ответах старшеклассников преобладает прагматическое отношение к жизни. Хотя определенную долю «здорового» прагматизма в сознании личности, как считает В.А. Разумный, мы не можем воспринимать как негативный показатель воспитания, все-таки повод для размышлений педагогов школы о воспитательной работе, несомненно, есть. Конечно, философ в определенной мере прав, утверждая: «Если один человек или же семья в условиях развивающегося сейчас в сельском хозяйстве страны семейного подряда стремится к выгоде, к прагматически понятой рентабельности, смотрит на все с утилитарной точки зрения, то подобный утилитаризм плодотворнее альтруизма бездельников» (Разумный В.А. В поисках смысла. – М., 2003. – С.48).

Для большинства старшеклассников собственное мнение является определяющим в решении ряда жизненно важных вопросов. В последние годы наблюдается рост эгоистических тенденций в сознании и поведении юношей и девушек. Основными девизами в жизни сегодняшних старшеклассников являются утверждения «Все средства хороши», «Прежде всего – ты, а потом уже – все остальные», «Живи одним днем и только», «Мне хорошо – и это главное!», «Никогда и ни о чем не жалею», «У каждого – своя мораль», «Сколько людей – столько и принципов», «Каждый – сам за себя»...

Конечно, полученные социологические данные слишком «малы» для масштабов целой страны, целого этноса; конечно, в обществе достаточно здоровых и нравственно устойчивых молодых людей. Однако изменения

«в малом» не происходят «сами по себе», – они результат глобальных изменений человеческого сознания, изменений в национальной культуре. Именно этими изменениями и обусловлены значительные изменения в содержании воспитания юношества, в его результатах. Коренные изменения в культуре и образовании страны начинаются с отдельного учебного заведения, педагогического коллектива. Если педагогический коллектив школы стремится к личностному развитию каждого школьника, создает условия для развития его интересов и наклонностей, то можно смело прогнозировать существенные положительные изменения и в ученической среде в целом. Изменение отношения к истории своей малой родины сначала небольшой группы ребят порождает «цепную реакцию», следствием которой оказывается изменение отношения многих. Важно, чтобы интерес к истории своей малой родины, биографиям лучших земляков, истории своей семьи в старшекласснике не угас, не сменился апатией или разочарованием. Понятно, что многое в этом деле зависит от родителей, социального окружения, классных руководителей, но особенно велика здесь роль классного коллектива. Степень самостоятельности, проявления активного интереса старшеклассников к истории малой родины, коллективная оценка и самооценка поступков и дел способны пробудить в ребятах стремление к саморазвитию, самовоспитанию, а от этого зависит уже гражданская позиция каждого юноши и девушки, их отношение к жизни, к своей стране, своему народу. Эта деятельность неизбежно приведет к росту гражданственности, патриотизма, обогащению общекультурного и исторического кругозора ребят, расширению и углублению их духовных интересов.

Несомненно, возможности развития духовно-ценностного потенциала сельской молодежи еще не утрачены полностью. Но если этот потенциал не развивать, то он будет размыт «идеологической линией на нравственное разрушение молодежи» (Истомина С. // Народное образование. – 1995. – №6), уничтожен набирающей силу тенденцией всеобщей российской урбанизации. Село в современных условиях, как и на протяжении всей российской истории, остаётся истинным носителем духовной культуры русского этноса, ибо традиционная русская культура складывалась и развивалась как сельская культура как культура «глубинки», провинции, в которой вплоть до середины XX столетия проживала большая часть населения России. Как отмечает А.В. Репринцев, именно здесь формировались и оттачивались традиционные черты русского человека: трудолюбие, острый ум, смекалка, расчетливость, способность к переживанию, состраданию, соучастию, образная и выразительная речь, альтруизм, бережное отношение к природе; именно здесь закреплялся особый уклад жизни сельского человека со всем набором норм организации быта, семейных отношений, взаимоотношений с окружающим Миром; именно здесь происходило закрепление форм и способов организации совместного досуга, традиционных праздников, обрядов и ритуалов. Погружаясь в эту атмосферу, человек естественным образом впитывал в себя сложившуюся культуру во всем многообразии ее проявлений, он получал одновременно и возможность вместе со взрослыми упражняться в ее осмыслении, использовании, совершенствовании; обретал опыт коллективного восприятия, переживания и оценки ценностей и явлений культуры, что создавало уникальные педагогические возможности для колоссального духовного роста личности, ее нравственного и эстетического развития.

Клубные творческие объединения в системе средств формирования ценностного отношения подростков к природе и культуре малой родины

Социально-экономические преобразования в России последнего десятилетия затронули все сферы жизни взрослых и детей. Как отмечает А.П. Трубников, «необходимость развития демократических основ гражданского общества в России, обеспечения вхождения в самостоятельную взрослую жизнь социально активных, ответственных, инициативных молодых людей, небезразличных к своей стране, ответственно относящихся к ее прошлому, настоящему и будущему, требуют целенаправленного создания социально-педагогических сред и комплекса условий, в которых подростки и юношество смогут обрести такой опыт гражданственности, реализовывать свою социальную активность, сознательно и ответственно включиться в созидательную творческую деятельность. Решение этой важной государственной и общественной социально-педагогической задачи актуализирует внимание педагогической науки к молодежным общественным объединениям, обладающим значительным воспитательным потенциалом для освоения растущими гражданами опыта самореализации, социальной ответственности и инициативности» [14, с.3]. Известно, что сегодня в России действуют сотни молодежных общественных организаций и объединений, в которых интегрируется социальная инициатива подростков и юношества, происходит включение их в социально значимую деятельность. Среди них немало объединений, направляющих свою активность в сферу организации жизни подростков, расширяющих возможности их духовно-нравственного самосовершенствования, развития социальной ответственности в разнообразной общественно полезной деятельности. Эти клубные объединения нуждаются в грамотной социально-педагогической помощи и поддержке со стороны взрослых, педагогов, муниципалитетов. Основой для организации деятельности клубных объединений становится общность интересов подростков, их ценностных ориентаций, взгляды на жизнь, на способы самореализации и самоутверждения в сообществе сверстников, общие планы на будущее, пути и способы их реализации, ответственность за будущее страны, в которой им предстоит жить и трудиться. В этом случае объединения подростков приобретают устойчивые черты коллектива клубного типа, открывающем значительные горизонты для социального и личностного развития школьников.

Социально-педагогическая практика последних двух десятилетий показывает, что развитие клубных форм работы с подростками и юношеством способно решить очень важные социально-педагогические задачи, привлечь в сферу клубной жизнедеятельности значительное количество старших школьников, помочь им в социально-нравственном, творческом и профессиональном самоопределении. Между тем, реальная практика социального воспитания показывает, что вне сферы влияния школы и учреждений дополнительного образования, вне заботы региональных структур управления образованием и молодежной политикой, вне активного внимания социальных педагогов остается личностное развитие подростков и юношей, важные аспекты социально-нравственного развития буду-

щих граждан страны. Но именно эта сфера личностного развития подростков и старшеклассников во многом предопределяет меру их успешности в будущей взрослой жизни, в профессии, их востребованность и состоятельность на рынке труда. Формирование этой сферы личности старших школьников происходит через социально-нравственное воспитание, моделирование и реализацию потенциала клубных объединений школьников [14, с.49-50].

В Белгороде в конце 90-х гг. XX века были созданы и действуют ряд подростково-молодежных клубов, ориентированных преимущественно на реализацию программ дополнительного образования детей, формирование их социокультурного опыта (подростковые клубы «Бригантина», «Буревестник», «Исток», «Ровесник», «Романтик», «Самбист», «Сокол», «Факел», «Юность»). Эти клубные объединения включены в отдельные разрозненные региональные акции – фестивали, конкурсы, концерты, выставки, смотры, соревнования, в которых подростки и старшеклассники имеют возможность продемонстрировать себя, представить результаты своего творчества, личные достижения. Но в этих внешних (во многом – формальных!) проявлениях жизни подростково-молодежных клубов отсутствует долгосрочная программа их совместной деятельности, координирующая активность членов клубных сообществ, задающая им перспективные цели, ориентирующая их на социально-значимые виды активности молодежи, включение в общественно-полезный труд. Опыт белгородских клубных объединений показывает и то, что в них нет не только выраженной социокультурной ориентированности, но и сопряжения с традициями и достижениями региональной культуры. В Белгороде больше танцевальных студий, предлагающих подросткам (за деньги!) освоением «достижений» американизированного «Хип-Хоп», пропагандирующего и возвышающего сексуальную распушенность, вседозволенность, ложную свободу самовыражения, но не традиции русской национальной культуры, ее смыслы и ценности. Как и в других регионах страны, в Белгороде наряду с клубными сообществами, действуют областной Дворец детского творчества; городской Дворец творчества детей; Станция юных натуралистов, Станция юных техников, Центр детско-юношеского туризма, Центр детского технического творчества и др.). К сожалению, белгородский опыт не предлагает и долгосрочных программ и форм организационной, кадровой, материальной поддержки клубных сообществ подростков и юношества на уровне региональных структур государственного управления образованием, культурой, спортом и молодежной политикой.

В этом контексте островками надежды выглядят усилия энтузиастов, направленные на создание и организацию деятельности клубных коллективов, ретранслирующих достижения и ценности традиционной русской народной культуры, предлагающих подросткам включение в практическую деятельность по сохранению и возрождению региональной культуры. Конечно, речь идет о клубных сообществах, организаторами которых стали не

профессиональные педагоги, а чаще всего выпускники института культуры и искусств, общественники, хорошо понимающие ситуацию, складывающуюся в провинции, воочию наблюдающие процесс «американизации культуры», ее «омассовления», «варваризации». Дело здесь не столько в последствиях глобализации, сколько в утрате своего, этнотипичного в культуре, вытеснении национального «общечеловеческим»...

Известно, что Россия вплоть до середины XX столетия была страной с преобладанием сельского населения. Главным носителем национальной культуры и создателем уникальной системы ценностей русского народа на протяжении многих веков являлось крестьянство. Крестьяне составляли основу тогда могучего русского народа. Именно деревня питала «живой силой» город. Большинство рабочих заводов и предприятий крупных и не очень городов были горожанами преимущественно в первом (реже – втором) поколениях. Крестьянство на протяжении веков сумело сохранить исконно-русский образ жизни и самоорганизации. Именно крестьянство с его природным духовным консерватизмом являлось всегда хранителем национальных традиций и культуры, оно всегда было опорой государству. Русское крестьянство сохраняло общинный уклад, являлось гибким организмом, приспособленным к самым различным условиям жизнедеятельности и сохранявшим в неизменности свои основные установки. Русская община заложила в крестьянстве стремление к взаимопомощи и сотрудничеству, трудовой солидарности, «коллективный дух» совместной деятельности, простоту и прозрачность отношений между людьми, общественное согласие и терпимость, искренность и откровенность, отзывчивость и доброту. К.Д. Ушинский считал одним из важнейших факторов формирования национального менталитета, народную педагогику.

Значительные возможности в развитии ценностного отношения подростков к природной и культурной среде малой родины открывает деятельность клубных коллективов, выступающих своеобразной социально-педагогической средой, оптимизирующей процесс социально-нравственного развития подростков посредством обеспечения комплекса условий для освоения нравственных норм, ценностей культуры, алгоритмов социально одобряемого поведения и отношений, реализации творческих способностей воспитанников. Среда клуба представляет собой комфортную, личностно привлекательную социально-психологическую и предметно-эстетическую среду, ориентированную на удовлетворение социальных и творческих потребностей школьников, в которой происходит функционирование сообщества подростков, включенных в клубную деятельность, реализующих совместно генерируемые социальные проекты общественно полезной направленности, обретающих опыт делового сотрудничества, партнерства, взаимодействия в достижении коллективных целей, развивающих навыки организации коллективной деятельности, ее планирования, распределения поручений и контроля за их выполнением, социального лидерства и принятия на себя социальной ответственности.

Проведенный нами анализ массовой практики социального воспитания школьников в клубных объединениях и полученные эмпирические данные (2007-2013 гг.) позволяют констатировать заметное сокращение количе-

ства таких объединений в последнее десятилетие (несмотря на достаточно активные попытки реанимировать общественные объединения, центры, сообщества). Изучение практики показывает, что такое сокращение связано с «кадровым голодом» в сфере организации и обеспечения условий детского и молодежного досуга, отсутствием эффективных педагогов-организаторов деятельности клубных объединений молодежи, непрестижностью работы в этой важной сфере социального воспитания, – с одной стороны; с другой – глобальными тенденциями развития культуры, ориентирующей сегодня входящего в жизнь молодого человека на социальное обособление, «потребление благ цивилизации», индивидуализацию его бытия, сокращение интенсивности и содержания социальных контактов. Эти явления и процессы значительно обедняют социальный опыт молодежи, выхолащивают его ценностно-смысловую основу, размывают границы должностования в представлениях о моральных нормах, обедняют спектр социально-ценных эмоций человека, стирают очертания этнотипичного в культуре. Результатом этих процессов становится заметное снижение уровня нравственной культуры молодежи и ее социальной ответственности, нарастание в среде подростков и юношества явлений эгоизации, гедонизации сознания, снижения планки социальных стремлений личности, ее притязаний при одновременном нарастании неадекватности ее самооценки, сокращении опыта конструктивного сотрудничества с людьми, снижении интенсивности и содержания межпоколенного взаимодействия. Анализ массовой практики показывает, что в среде педагогов-организаторов клубной деятельности подростков и юношества идут интуитивные поиски модели современного молодежного клуба, обеспечивающего возможности для интенсивного социально-нравственного роста старших школьников, накопления ими опыта социально-ответственного поведения, навыков коллективного взаимодействия и включения в общественно-полезную деятельность. Однако такие поиски не приносят ощутимых результатов, поскольку ограничены локальными «очагами» такого опыта, отсутствием условий для его пропаганды и тиражирования, научно-методического обеспечения такой работы.

Нами разработана теоретическая модель деятельности клубного объединения подростков с этнокультурной направленностью, ориентирующегося на достижение вполне конкретной цели – освоение, сохранение и возрождение традиционных культурных ценностей и святынь белгородчины. Названная цель конкретизируется в задачах, которые могут со временем изменяться, соотноситься с реальной социокультурной ситуацией в регионе, учитывать уровень развития коллектива клуба, степень его субъектности, способности самостоятельно генерировать перспективы своей жизнедеятельности, находить приемлемые способы и средства их достижения, объективно оценивать достигнутые результаты.

Предлагаемая нами теоретическая модель организации процесса социального воспитания подростков средствами клубной деятельности включает в себя: целевую установку жизнедеятельности подросткового клуба, его функции, механизмы и способы его влияния на социально-нравственное развитие подростков; принципы организации жизнедеятельности клубного сообщества, основные направления и содержание его деятельности, этапы и логику развития коллектива; методики и

технологии формирования этнокультурной идентичности подростков; характеристику критериев, показателей, уровней сформированности этнокультурой идентичности, условия продуктивного влияния клубной деятельности на социально-нравственное развитие включенных в нее воспитанников.

Идейно-смысловой основой организуемого в рамках клубного коллектива процесса этнокультурного воспитания является развитие социально-нравственных качеств подростков, их этнокультурной идентичности, гражданской позиции, субъектности, опыта социального взаимодействия в общественно полезной деятельности воспитанников. Содержание социального воспитания подростков реализуется в трех направлениях:

- первое связано с когнитивной сферой личности и ориентировано на обогащение социальных интересов воспитанников, осознание ими личной ответственности за историю и культуру своего народа, формирование традиционных социально-нравственных ценностей, гражданской позиции, социально-ценной мотивации включения в общественно-полезную деятельность, ориентированную на сохранение и возрождение памятников истории и культуры родного края;

- второе связано с эмоциональной сферой и предполагает развитие в подростках способности к эмоционально-волевой саморегуляции поведения; эмпатических, перцептивных качеств; способности к сопереживанию, со-страданию, милосердию, переживания за успехи и неудачи своего клубного коллектива, способности к альтруизму;

- третье связано с деятельно-практической сферой и предполагает формирование у школьников стремления к активной общественно-полезной деятельности, коллективному творчеству, проявлению активности, инициативы, равнодушного отношения к окружающей действительности и делам своего социума, способности доводить начатое дело до конца, грамотно выстраивая логику движения к цели социальной деятельности; добросовестно исполняя традиционные нравственные нормы, долг перед своим клубным коллективом, его поручения.

Базовыми ценностями клубного сообщества с этнокультурной направленностью «Дружинники», определяющими всю его жизнедеятельность и реализуемые проекты, стали гуманизм, ответственность, патриотизм, гражданственность, трудолюбие, бескорыстие, сотрудничество, взаимопомощь, творчество, познание, долг, честность, чуткость, точность, дружба, коллективизм, здоровье и др. Все эти ценности стали основой разработки и реализации проектов и программ клуба подростков «Дружинники». Образовательное пространство, в котором осуществляется деятельность клуба «Дружинники» представляет собой особую развивающую социальную среду, которую можно охарактеризовать как «социальный оазис» (Э. Фромм). Такая развивающая социальная среда отличается более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения членов клубного сообщества, эмоционально и интеллектуально емкой атмосферой сотрудничества между подростками, высокими эстетическими параметрами ее организации и насыщенности. Сам клуб «Дружинники» представляет собой полдростковый коллектив, характеризующийся рядом специфических признаков: автономность жизнедеятельности, предполагающая особый образ жизни коллектива,

закрепленный в традициях, законах, уставе и атрибутике; наличие и освоение собственного пространства жизнедеятельности; разновозрастный состав членов коллектива; самоуправление (соуправление), присущее самой природе самодеятельного коллектива; особый стиль взаимоотношений – «дух коллектива», дух «крестьянской общины», специфическая атмосфера заинтересованности в высоких социально-значимых результатах совместной деятельности; динамичность развития, обусловленная быстрым оперативным реагированием коллектива на изменение событий, происходящих в жизни сообщества; открытость коллектива, предполагающая как свободное вхождение в клубный коллектив, так и выход из него; развитие внешних связей с другими детскими и молодежными объединениями; официальный характер коллектива.

В процессе становления и развития клуба «Дружинники» определились его основные функции, среди которых наиболее важными являются:

- организационная, позволяющая выстроить целостную и упорядоченную систему акций и ключевых дел, обеспечивать высокую культуру организации реализуемых в рамках клуба видов и форм работы, в которые включены и вовлечены подростки;

- координирующая, обеспечивающая сопряженность жизнедеятельности клубного сообщества с делами и заботами всего города и региона, что позволяет преодолеть замкнутость первичного коллектива, выйти во внешнюю среду, активно взаимодействовать с ее субъектами, влиять на них, переносить нормы и ценности клуба на другие сферы, в том числе и школьную;

- инструктивно-методическая, позволяющая обеспечивать необходимый уровень качества реализуемых программ в рамках клуба, включать школьников в виды и формы жизнедеятельности, соответствующие их потребностям и интересам, осуществлять грамотное научно-методическое сопровождение социально-нравственного развития подростков;

- интеграционная, обеспечивающая включенность подростков в дела и заботы жителей региона, вовлекающая воспитанников в социально-значимые дела целого региона, позволяющая им обрести социальную (этнокультурную!) и персональную идентичность, преодолеть отрыв от наиболее активной и инициативной части их сверстников;

- «мотивационного опосредования», обеспечивающая «возвышение» потребностей и интересов, мотивов и установок подростков до интересов и забот всего общества, народа, государства; помогающая школьникам обрести опыт участия в решении крупных общественных и региональных проблем;

- ценностно-ориентирующая, позволяющая подросткам выстроить систему личных ценностных приоритетов, жизненных координат, соотнести их со шкалой ценностей своих сверстников, найти «личностный смысл» своего включения в жизнь и заботы сообщества всего региона;

- нормативно-регулирующая, формирующая общественное мнение, стиль жизни клубного сообщества, задающая границы должного поведения и отношений школьников, их отношение к себе и к окружающим, внутреннюю основу жизнедеятельности первичного коллектива, определяющая климат и характер жизнедеятельности значительной части молодежи региона и др.

Их реализация позволяет успешно вытраивать жизнедеятельность подросткового коллектива, обеспечивать включение клубного сообщества в процесс социального воспитания школьников, ориентируя их на высокие смыслы и ценности своего этноса, нормы традиционной народной культуры. Это позволит надеяться, что в самостоятельную взрослую жизнь выйдет поколение достойных граждан своего Отечества, понимающих свое предназначение в жизни, уважающих историю и культуру своего народа, готовых верно и честно трудиться на его благо, а если понадобится, то и твердо и мужественно защищать.

Библиография

1. Булатников И.Е. Воспитание ответственности. – Курск: Мечта, 2011.
2. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №4... – С. 43-57.
3. Булатников И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – №3 (27)... – С. 43-57.
4. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности

- личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79-90;
5. Пашков А.Г., Репринцев, А.В., Трубников А.П. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников в клубно-профильной деятельности. – Курск: КГУ, 2013.
 6. Полукаров В.В. Подростковый клуб: самостоятельность, творчество, самоопределение. – М.: Знание, 1988.
 7. Полукаров В.В. Теория и практика организации клубной деятельности учащихся. Дисс. ...д.п.н., М., 1994.
 8. Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание гражданина? // Культура и образование в системе факторов социально-экономической модернизации России. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2011. – С.249-261.
 9. Репринцев А.В. Механизмы наследования ценностей культуры: диалектика личного и общественного // Культура как способ бытия человека в мире. – Томск, 1998.
 10. Сухомлинский, В. А. Видеть себя // Избр. пед. соч. – М., 1981. – Т. 3.
 11. Трубников А.П. Клубный коллектив в системе факторов формирования социальной ответственности личности старшеклассника // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – № 4. – С.99-107.
 12. Трубников А.П. Развитие социальной ответственности старших школьников в деятельности клубного объединения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – № 4. – С.98-102.
 13. Трубников А.П. Феномен социальной ответственности личности как интегративная характеристика нравственного развития старшего школьника // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4 (20). – С. 79-91.
 14. Трубников А.П. Формирование социальной ответственности старшеклассников в деятельности молодежного центра. Автореф. дисс. ...к.п.н. – Курск, 2012.
 15. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избр. пед. соч.: В 2 тт. – Т.1. – М., 1974.

Репринцева Елена Алексеевна

Инклюзивная образовательная среда как фактор гармонизации отношений общества и лиц с ограниченными возможностями здоровья

На протяжении трех последних десятилетий модернизация высшего профессионального образования «сверху» оказалась на деле настойчивой попыткой реформаторов копировать западные (американские и европейские) образовательные системы. Многие отечественные педагоги рассматривают такое искусственное насаждение западных моделей образования в качестве «тройного коня» в разрушении отечественной системы образования. Это копирование особенно опасно в тонкой и очень деликатной сфере специального образования. Разница в понимании феномена «инклюзия» в европейской и отечественной педагогике весьма существенна. Российские чиновники от образования рассматривают понятие «инклюзивное образование» только в отношении подготовки и овладения образовательными технологиями учителей, исключив из этого процесса другие социономические профессии. Странно было бы видеть врачей, юристов, банкиров, работников сферы обслуживания – парикмахеров, продавцов, водителей городского транспорта и пр., не готовых к работе с людьми, имеющими серьезные физические недуги, нуждающимися в специальных условиях образования, социального взаимодействия и профессиональной деятельности. По логике чиновников от образования, активно пропагандирующих инклюзию, только педагог должен быть готов к взаимодействию, сопровождению и обучению инвалидов.

В чем же разница подходов в понимании сущности социальной инклюзии и инклюзивного образования зарубежными и отечественными педагогами профессионального образования?

С точки зрения Питера Миттлера, профессора Манчестерского университета, включающее/инклюзивное образование – это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития, ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками

в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба [12].

Обстоятельный анализ зарубежного опыта и особенностей профессиональной подготовки педагогических кадров для работы в инклюзивных группах учащихся представлен в работах Н.А. Ливенцевой [4]. Автор обращает внимание на то, что эта подготовка осуществляется по нескольким направлениям: реорганизация и модификация программ общего профессионального образования, вызванных идеей инклюзии; разработка проектов по усовершенствованию программ повышения квалификации; создание проектов по подготовке наставников для учителей, работающих в инклюзивных классах, в качестве альтернативы дополнительной переподготовке самих педагогов. Исследователь характеризует три типа программ профессионального обучения в высшей школе США: комбинированный, отдельный, общий профессиональный [4]. Как отмечает Н.А. Ливенцева, комбинированный тип обучения объединяет в себе курсы факультетов общей и специальной педагогики и, соответственно, читается на каждом факультете; при завершении обучения выпускнику присваивается квалификация с правом работы в общем и специальном образовании. Раздельный тип обучения предполагает сохранение программ общей и специальной педагогики отдельно на соответствующих факультетах, однако студенты могут получить диплом с двойной специальностью, дополнительно прослушав определенные курсы на нужном факультете. Общий профессиональный тип обучения не предоставляет возможности получить дополнительную квалификацию по специальной педагогике. Студенты комбинированного типа обучения демонстрируют наиболее положительное отношение к инклюзии и готовность к ней. Помимо компиляции теоретических курсов общей и специальной педагогики эффективны интерактивные методы обучения будущих педагогов, которые предоставляют студентам возможность включения в деятельность, моделирующую реальные жизненные ситуации с их естественными трудностями [4].

Становление системы инклюзивного образования в США и европейских странах идет наиболее успешно потому, что оно оказывается в русле глобальных тенденций развития образования, о чем синхронно рассуждают Т.В. Волосовец и В.Р. Шмидт [2; 11].

Что же представляет собой профессиональная подготовка к реализации инклюзивного образования в европейских странах? Остановимся на анализе содержательной стороны учебного плана одной из высших профессиональных школ г. Бохума (ФРГ). Магистерская программа «Социальная инклюзия: здоровье и образование» базируется на программе бакалавриата по специальностям «Олигофренопедагогика», «Лечебная педагогика», «Социальная работа», «Образование и благотворительная деятельность в христианской общине». Содержание этой программы делает акцент на квалификации, социальная значимость которой определяется пониманием специалистом высокой ответственности в осуществляемых им видах деятельности, имеющих отношение к образованию и здоровью лиц с ограниченными возможностями. Целью магистерской программы является освоение студентами компетенций, которые делают возможным научное обоснование, проектирование, осуществление и оценку проектов в области социальной инклюзии лиц с ограниченными возможностями.

Тематически курс программы направлен на разработку студентами проектов и включение их в разнообразные виды практической деятельности, которые могут способствовать сокращению бедности и ущемления интересов лиц с ограниченными возможностями в народном образовании и здравоохранении. Основанием для этого является ориентация студенческих проектов на их мультиперспективное и междисциплинарное взаимопроникновение, а также установление комплексных связей между социальной инклюзией и эксклюзией в различных общественных сферах. Такой подход в построении образовательного процесса позволяет выработать у будущих специалистов соответствующие профессиональные мультиперспективные и в то же время междисциплинарные исследовательские навыки. Структура магистерской подготовки представляет собой четырехсеместровую программу, объединяющую три теоретических семестра и один практический. В каждом семестре ведется мониторинг, отражающий изменения в компетенциях студентов.

Наши личные наблюдения за процессом подготовки специалистов к инклюзивному образованию в Бохумском Евангелическом университете (ФРГ) позволили обратить внимание на высокий уровень толерантности преподавателей и студентов в отношении к лицам с ограниченными возможностями. В числе преподавателей этого университета есть инвалиды, отношение к которым со стороны их коллег и студентов построено на уважении и безоценочности. Инклюзивная среда университета ориентирована на гуманное восприятие лиц с различными ограничениями и принятие их как равных.

Как же на этом фоне выглядит подготовка будущих российских педагогов к реализации инклюзивного образования? На проблему необходимости подготовки учителя нового типа обращают внимание А.П. Валицкая, В.А. Рабош, считая педагогическое образование для инклюзива – наиболее актуальным и сложным вопросом. Учитель нового типа, по мнению исследователей и педагогов ведущего вуза России, должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но и быть личностью подлинно гуманитарной образо-

ванности, способной понимать современную социокультурную ситуацию в стране, обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении ребенку и людям [1].

Знакомство с ФГОС направления «Педагогическое образование» показывает, что в нем отсутствуют компетенции, ориентированные на развитие способностей будущих педагогов к обеспечению, организации и управлению развитием инклюзивной образовательной среды. Возможно, это объясняется тем, что нынешние ФГОС ВПО проектировались до разработки ФГОС НОО и Федерального Закона Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Однако жизненная необходимость в формировании таких компетенций педагогов давно назрела и требует их разработки. Вместе с тем, в ряде вузов страны ведется работа над проектированием региональных компетенций, способных обеспечить эффективную подготовку профессионалов к работе в инклюзивной среде. Но, чаще всего такая подготовка идет в рамках магистерских программ, или дисциплин, обеспечивающих подготовку будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, которые в учебных планах отнесены к дисциплинам по выбору.

Удивляет стойкая неприязнь в отношении к реализации этого курса у руководителей вузов и факультетов, активно сопротивляющихся внедрению таких курсов. Сегодня только в содержании ФГОС ВПО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» есть компетенции, ориентированные на овладение обучающимися системой знаний, умений и практических навыков школьных психологов, дефектологов, логопедов и специальных психологов как в работе с детьми с ОВЗ, так и с их родителями.

Нами разработана специальная компетенция для социономических профессий: «психологическая готовность осуществлять профессиональную деятельность в инклюзивной среде и социальное взаимодействие с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на основе принципов толерантности, безоценочности и эмпатии» [5]. Овладение этой компетенцией в процессе изучения курса «Социальная инклюзия» будущими журналистами, психологами, экономистами, юристами и др., во-первых, позволит сформировать знания: о видах отклонений в развитии и психологических особенностях лиц с ОВЗ; о потенциальных возможностях включения лиц с ОВЗ в общество; основ профессиональной и коммуникативной культуры и особенностей коммуникации с лицами с ОВЗ; во-вторых, обеспечит способность: осуществлять (поддерживать) межличностные профессиональные контакты и общение участников процесса социальной инклюзии (коллег и клиентов с ОВЗ); проявлять толерантность к коллегам и лицам с ОВЗ; осуществлять приёмы личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного взаимодействия в профессиональной деятельности (в трудовом коллективе и с клиентами с ОВЗ); обеспечивать доступную социальную среду в случае профессионального взаимодействия с лицами с ОВЗ; в-третьих, обеспечит владение навыками: конструктивного сотрудничества с лицами с ОВЗ; осуществления профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ в соответствии с нормативно-правовой базой и стандартами профессиональной деятельности; принятия адекватных решений в проблемных ситуациях, в том числе в ситуациях профессионального взаимодействия с лицами с ОВЗ.

Однако, бесконечные дискуссии о статусе специальной дисциплины, о возможности ее популяризации, продвижения, рекламы в студенческой среде, о связанных с этой работой временных затратах убеждает в том, что инклюзия в практике российского высшего профессионального образования (как и многие хорошие инициативы) пока останется лишь намерением, но не реальностью.

Понятие «инклюзия» (включение) в зарубежной педагогике трактуется довольно широко. Под ней понимается включение всех людей независимо от их происхождения, вероисповедания, этнической принадлежности, здоровья, отклонений в развитии и ограничений по здоровью в широкие и равноправные социальные отношения. В нашей стране к решению проблемы инклюзии приступили только на уровне образования.

По данным Министерства образования и науки РФ, в школах России учится 450 тыс. детей с ограниченными возможностями, из них только 15 тыс. продолжают обучение в вузах. В апреле 2012 года прошли парламентские слушания «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в РФ: проблемы отрасли и общества». Выступая с докладом, директор Департамента науки, образования и кадровой политики Минздравсоцразвития России В. Егоров, отметил, что в медицинские вузы в 2011 году было принято 26 инвалидов по зрению и слуху. Они обучаются в обычных группах, используя специализированное программное оборудование. Однако, по мнению В. Егорова, для таких студентов должны быть разработаны адаптационные курсы, так как они получают повышенную психологическую нагрузку. Вместе с тем необходимо создавать специальную систему повышения квалификации преподавателей, работающих в таких группах. Еще одна задача – разработать нормативные документы, регламентирующие материально-техническое обеспечение образовательного процесса и стандартов оборудования рабочего места инвалидов в соответствии требованиями гигиены и охраны труда, а также индивидуальными возможностями инвалида.

По данным ВЦИОМ, только от 5 до 20% вузов в России имеют специальные условия для людей с ограниченными возможностями. В государственных вузах обучается более 24 тысяч инвалидов, в средних специальных учебных заведениях – более 14 тысяч, в учреждениях начального профессионального образования – более 20 тысяч человек. В основном это лица с сенсорными и двигательными нарушениями.

Создание инклюзивной образовательной среды в университете требует большого количества согласований и соблюдения санитарно-гигиенических и организационных норм, касающихся специфики работы с такими студентами. Но и эта проблема не столь остра; более всего настораживает идея инклюзивного образования самих преподавателей, оказавшихся психологически неготовыми к ее реализации. По нашим данным, только 9 % вузовских преподавателей адекватно относятся к студентам с ограниченными возможностями и общение с ними не вызывает у них эмоционального напряжения. К их числу относятся те преподаватели, в чьей жизни был опыт общения или оказания помощи родственникам с ограниченными возможностями здоровья. Более четверти преподавателей, понимая и принимая особенности обучающихся с ограниченными возможностями, не могут преодолеть барьеры в установлении с ними контакта, подобрать адекватные их возможностям методики и технологии организации образовательной деятельности. Такое же количество вузовских преподавателей проявляет к этой категории студентов стойкое неприятие и равнодушие, считая,

что для таких студентов необходимы специальные условия, а включенное обучение увеличивает как их нагрузку, так и перечень профессиональных обязанностей, превышающих их должностные инструкции. Третья часть вузовских преподавателей находится в растерянности от отсутствия у них психологической готовности и специальной профессиональной подготовки к работе со студентами-инвалидами. Менее 8 % преподавателей высшей школы затруднились оценить свою готовность к работе со студентами-инвалидами и свое отношение к ним.

А как обстоят дела с инклюзивным образованием в школе? С сентября 2011 г. в России полным ходом идет реализация ФГОС НОО, ориентированных на инклюзивное образование. Педагогов российской школы переход к инклюзивному образованию застал врасплох. Они, как и их коллеги из учреждений высшего профессионального образования, оказались психологически не готовы к включению детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс массовой школы. Анализ первых результатов внедрения ФГОС НОО показывает, что психологическая неготовность учителей, в чьи классы зачислены дети с ОВЗ, усугубляется расширением перечня их обязанностей: теперь к ним добавляются функции ассистентов, тьюторов, содержание и виды деятельности которых до сих пор четко не определены, а сами помощники пока не введены в штатное расписание общеобразовательной школы. При подготовке поурочного планирования такие помощники должны разрабатывать разные варианты планов для каждого ребенка с ОВЗ с учетом его индивидуальных психофизических особенностей, темпов учебной работы, глубины освоения учебного материала.

Анализируя опыт Великобритании в создании Центров усовершенствования педагогического мастерства, Н.А. Ливенцева отмечает, что подобные организации являются важнейшим результатом ряда государственных реформ, направленных на обучение и тренировку педагогических кадров. Они основаны на партнерстве нескольких организаций, объединяющих в единое профессиональное сообщество преподавателей университетов, колледжей, курсов повышения квалификации и учителей, работающих с учащимися с трудностями в обучении и/или инвалидностью с целью обеспечения опыта практической работы последних. Первичные оценки работы этого сообщества показали снижение чувства изолированности у многих учителей благодаря постоянному обмену опытом с коллегами [4].

В США широко распространены он-лайн курсы, цель которых – обучение учителей, работающих с детьми с тяжелой степенью умственной отсталости. В Швеции еще в 1996 г. начато освоение проекта по подготовке наставников для учителей, работающих в инклюзивных классах, в качестве альтернативы дополнительной переподготовке самих педагогов [4]. В 2003 году министерство образования Италии обязало всех директоров школ принять участие в тренинге без отрыва от работы, чтобы усовершенствовать проведение в жизнь национальной политики включения (всем учителям предписывается пройти курс повышения квалификации, рассчитанный на 40 часов в год).

На Западе продвижение идеи инклюзивного образования имеет как своих сторонников, так и противников. Но вместе с тем законодательными актами западноевропейских государств (например, Испании) специальное образование определяется внутри общего образования, устанавливается включение специального образования в общеобразовательную систему. В системе образования Англии помимо инклюзивных массовых школ, имеются и специальные, в них

обучаются дети с очень тяжелыми формами инвалидности. Важно отметить, что законодательство Британии по образовательной инклюзии не отменяет систему специального образования как таковую, и не носит в своих требованиях тотального характера. В британской системе образования предусмотрено восемь образовательных стандартов разного уровня. По данным немецкого Фонда Бертельсманна (Bertelsmann Stiftung), введение в ФРГ «инклюзивного обучения» идет медленными темпами. Только каждый пятый ребенок с физическими, умственными, психосоциальными или эмоциональными проблемами посещает обычную школу, а 80 % из 500 тысяч детей с особыми потребностями учатся в спецшколах. Вместе с тем 70% жителей Германии выступают за инклюзивное обучение.

В России инклюзивное образование началось с освоения интегративного подхода в образовании. Интеграция осуществлялась в двух направлениях: экстерналино и интерналино. На начальных этапах в специальном образовании шел процесс интернальной интеграции – создание центров дифференцированного образования детей с различными нарушениями развития, в массовых школах создавались классы для детей с нарушениями зрения, слуха, речи (при сохранном интеллектуальном развитии) – экстерналино интеграция. В настоящее время в столице, под эгидой создания крупных образовательных центров происходит слияние массовых и специальных (коррекционных) школ, а в провинции в массовых школах открываются классы VIII вида (для детей с нарушениями интеллекта). Простое перемещение ученика из специального образовательного учреждения, имеющего все необходимое (оборудование, а главное – штат квалифицированных специалистов), в неприспособленные для него общеобразовательный детский сад или школу не имеет ничего общего с интеграцией, соответствующей возможностям и особым потребностям ребенка (Н.Н. Малофеев).

Система специального образования в России складывалась столетиями и ее никогда не воспринимали ни теоретики, ни практики как резервацию, как среду для социальных изгоев. Создание сети специальных образовательных учреждений, в максимальной степени учитывающей природу детских недугов и специфику образовательной деятельности с такими детьми, стало результатом трудного, но мудрого практического педагогического опыта, органичного единства теории и практики специального образования. В этом контексте особенно странным и тревожным выглядит появление «методологов» инклюзивного образования, создающих свои кабинетные конструкции, не удосужившись понять пророческие, мудрые слова Л.С. Выготского: «Пере-

мещение детей в другую среду часто показывает, что мы имеем дело с особо повышенной чувствительностью и притупление чувствительности есть самозащита, самозамыкание, окружение себя биологическим защитным панцирем от условий среды. В новой среде дети обнаруживают совсем другие свойства. Такой результат получается, если рассматривать свойства и поступки детей не разрозненно, а в их отношении к целому, в динамике их развития (Si duo faciunt idem non est idem)» [3, с. 12].

К сожалению, в продвижении идеи инклюзии в российских школах на вооружение берется не лучшее, а заведомо планируются просчеты и ошибки, которые с одной стороны сделают недостаточно эффективной деятельность работников, включенных в работу с инвалидами, а с другой – создадут дополнительные барьеры в жизни самих инвалидов, тем самым не будет в полной мере осуществлена социальная миссия самого университета в обеспечении безбарьерной среды социального бытия для всех категорий граждан.

Чего же ждать нам от современного российского университета? Сможет ли его образовательная среда переломить сознание современного общества в отношении к лицам с ограничениями развития? Каким путем «пойдет» инклюзия в России? И возможно ли реализовать задуманное только силами учителя? Остается только ждать. И просто работать.

Библиография

1. Валицкая А.П., Рабош В.А., Инклюзивное образование: чему и как учить // Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-chemu-i-kak-uchit#ixzz2HpiPbq6>
2. Волосовец Т.В. Инклюзивное образование: модная тема или долгосрочная стратегия // <http://www.gosbook.ru/node/37044>
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003.
4. Ливенцева Н.А.. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3.
5. Репринцева Е. А. Инклюзивное образование в современной образовательной практике: «Троянский конь» в отечественном образовании или попытка выхода из социального тупика? // Известия Российской академии образования. 2013. №1 (25). С.41-54.
6. ФГОС ВПО по направлению подготовки 031300 журналистика (квалификация (степень) «бакалавр») // <http://window.edu.ru/recommended/37>
7. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») // <http://window.edu.ru/recommended/37>
8. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050700 специальное (дефектологическое) образование (квалификация (степень) «бакалавр») // <http://window.edu.ru/recommended/37>
9. ФГОС ВПО по направлению подготовки 080100 экономика (квалификация (степень) «бакалавр») // <http://window.edu.ru/recommended/37>
10. ФГОС ВПО по направлению подготовки 030900 юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр») // <http://window.edu.ru/recommended/37>
11. Шмидт В.Р. Инклюзивное образование – смутный объект желаний? или Как придать ясность общественному движению в пользу интеграции // <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/library>
12. EENET “Enabling Education”, Educational Support and Inclusion School of Education, The university of Manchester. www.eenet.org.uk Выпуск 8. Июнь 2004 г.

Рудская Наталья Викторовна

Добро и Красота в системе средств формирования социальноценных эмоций старших дошкольников

Дошкольными учреждениями накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями в целях повышения эффективности коммуникативной культуры и развития детей. Важным условием этой работы является сочетание воспитательных воздействий на ребенка в дошкольном учреждении и в семье для формирования и совершенствования у него коммуникативных умений, и создание необходимых предпосылок для их развития. Основная составляющая социально-педагогической деятельности должна быть направлена на формирование педагогической культуры родителей, так как наблюдается падение культуры

их речи, не учитываются возрастные особенности дошкольника, который, как правило, мыслит конкретно и не всегда устанавливает внутреннюю взаимосвязь между словом и образом, не уделяется достаточного внимания к формированию коммуникативных умений у детей.

Развитость социально-ценных эмоций непосредственно предопределяет состояние коммуникативных умений детей. Навыки социальной коммуникации (коммуникативные умения) позволяют взаимодействовать с окружающими людьми и с наименьшими затратами добиваться своих целей, причиняя при этом окружающим минимум

вреда и неудобств. Перечислим некоторые коммуникативные умения, которыми должен владеть дошкольник: приветствие; прощание; обращение и умение общаться, учитывая социальную роль партнера (соблюдение дистанции); просьба и оказание помощи, поддержки; благодарность, принятие благодарности; извинение, принятие извинения; отказ; требование; слушание; развернутое высказывание; умение работать в группе; задавать уточняющие вопросы; умение учитывать интересы партнера; умение разрешать конфликты мирным путем; умения управлять (командовать) и подчиняться.

Почти каждый дошкольник, которому повезло с воспитанием, умеет поздороваться и попрощаться, поблагодарить, задать вопрос и ответить на него. Что же касается остальных, то требуется целенаправленная и согласованная работа двух институтов: семьи и ДООУ. Именно поэтому необходимо осуществлять просвещение родителей, постоянно взаимодействия с ними, вовлекая их в жизнь дошкольного образовательного учреждения, участвуя в развивающей образовательной работе с детьми (родительские собрания, беседы, анкетирование родителей; сюжетно – ролевые игры, приём театрализация, занятия по этикету, моделирование общения и речевого поведения). В повседневном общении с детьми родители не учитывают влияния, которое оказывает их речь и поведение на формирование коммуникативных качеств, поэтому задача педагогов ДООУ повысить уровень коммуникативной компетентности родителей, обращая внимание на формирование выразительности (экспрессии) их речи

Важным педагогическим условием формирования коммуникативных умений у дошкольников является конструирование «образа Я» посредством рефлексивных заданий, создающих ситуации для самооценки и самоанализа своей коммуникативной деятельности, а так же обучающие диалоговому взаимодействию в процессе коммуникации. Обучение родителей таким умениям и навыкам педагогами позволит добиться заметных результатов в процессе осуществления любых видов деятельности. Метод, который может быть использован для развития коммуникативных умений дошкольников – активное социально-психологическое обучение.

Для детей создаются условия, в которых они сами, через игры и упражнения, открывают закономерности и особенности взаимоотношений, общения и поведения в мире людей, а также развивают важные для этого качества и умения. Во-первых, самостоятельно открытое знание является максимально усвоенным, принятым и действенным, так как тесно связано с личными переживаниями. Во-вторых, ребенок не устает, не воспринимает происходящее как скучную, формализованную учебу, а принимает активное участие в ней. Театрализованная, стендовая игры и «теневой» театр важные средства, способствующие развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. Полноценное участие детей в игре требует особой подготовленности, которая проявляется в способности к эстетическому восприятию искусства художественного слова, умении вслушиваться в текст, улавливать интонации, особенности речевых оборотов. Как правило, детям до 8 лет еще сложно самостоятельно изготовить даже простую куклу для театра. К этому процессу привлекают родителей. Это сплачивает детей и родителей, позволяет им лучше понять друг друга, нормализует взаимоотношения между воспитателями и родителями. Организация театрализованного представления позволяет привлечь родителей к процессу воспитания детей в дошкольном учреждении. Важно, что-

бы по ходу самой игры педагог и родители дома, замечая бедность выразительных средств у ребёнка, напоминали ему о чувствах, настроении героя в данной ситуации, указывали на допущенные неточности. Таким образом, в процессе организации театрализованной игры у детей развиваются организаторские умения и навыки, совершенствуются формы, виды и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки, дети учатся обращаться за помощью к родителям и педагогам. Роль педагога в организации и проведении театрализованных игр очень велика. Она заключается в том, чтобы поставить перед детьми достаточно четкие задачи и незаметно передать инициативу детям, умело организовать их совместную деятельность и направить ее в нужное русло; не оставлять без внимания ни одного вопроса, как организационного плана, так и вопросов, касающихся лично каждого ребенка (его эмоций, переживаний, реакции на происходящее); на трудности, с которыми дети сталкиваются. Эта работа развивает произвольное внимание, а также позволяет совершенствовать коммуникативные навыки и культуру. Педагогу очень важно подсказать и научить родителей приемам организации игр в домашних условиях.

Наилучшим образом способствуют развитию социально-ценных эмоций и коммуникативных умений детей дошкольного возраста сюжетно-ролевые игры, которые позволяют проявить спонтанную активность ребенка, строятся на взаимодействии со взрослыми. Такой игре присущи традиционные черты игровой деятельности в целом: эмоциональная насыщенность, и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество. Несмотря на все плюсы сюжетно-ролевой игры и на прекрасную возможность в непосредственной обстановке развить у детей коммуникативные умения, не все родители задумываются над процессом её организации. Сюжетно-ролевая игра специально не планируется, а проводится по просьбе детей. Естественно, в этой спонтанности не продумываются цели и задачи игры. Как следствие, нравовоспитания родителей с целью привития умений общаться, результатов не дают.

Единицей учебно-игровой деятельности должно стать эмоциональное высказывание. В качестве рабочей единицы высказывание отбирается потому, что оно вместе с тем является единицей речемыслительной деятельности, которая обладает всеми основными свойствами, присущими этой деятельности как целому. Таким образом, работая над речевыми умениями на материале высказывания, мы формируем их. Важно научить и рекомендовать родителям правильно организовать сюжетно-ролевую игру, это позволит заинтересовать детей поиграть в ту игру, к которой раньше они не проявляли интереса.

Развитию коммуникативных умений способствует чтение книг, содержательные разговоры, совместное придумывание историй, прослушивание и просмотр детских аудиокассет и дисков, поэтому педагоги дошкольного учреждения систематически организуют данную деятельность. Регулярно педагоги привлекают к этому и родителей, рекомендуя список литературы для чтения, устраивая встречи родителей и детей для знакомства с их профессиями.

Дошкольное образование – система, в которой центральное место занимают отношения и система общения между детьми и взрослыми, отношения с окружающим социумом. Наблюдения за детьми в группе позволили обнаружить, что далеко не всегда отношения детей друг с другом складываются благополучно. Можно выделить некоторые психологические группы детей:

1. Одни чувствуют себя «хозяевами»;
2. Другие оказались в подчинении у первых;
3. Третьи остаются вне игры, не принимают участия в игре (к некоторым из сверстников они относятся крайне негативно, других вообще не замечают);
4. Четвертые, хотя и держатся уверенно, при отсутствии каких-либо ссор и обид сами отходят от сверстников, предпочитая игру в одиночестве.

Таков далеко не полный перечень наблюдений в отношениях между детьми, свидетельствующих о том, что одна и та же среда неодинакова для разных детей, у каждого из них уже имеется опыт эмоциональных отношений с близкими взрослыми, не всегда, к сожалению, положительный, а также свой опыт деятельности со взрослыми и сверстниками. Следует указать также на общение со сверстником в сопоставлении с общением со взрослым – это их действительная связь между собой в жизни ребенка. Мы считаем, что общение со взрослыми реально во многом определяет возникновение, развитие и особенности контактов ребенка с другими детьми. Взрослый остается центром мира детей вплоть до 7 лет, что даёт основание предполагать сильное влияние отношений с ним на взаимодействие ребенка со своими сверстниками. Вмешательство взрослого повышает интенсивность контактов между детьми, особенно по сравнению с ситуацией, в которой их взаимодействия опосредуются игрушкой. Вместе с тем дети, посещающие дошкольные учреждения и имеющие более богатый опыт общения со взрослым, чувствительнее и к воспитательным воздействиям со стороны родителей. Еще один аспект влияния общения педагогов и родителей на взаимодействие сверстников состоит в том, что в содержание общения дети вовлекают тот материал, который они обсуждали с взрослыми. В настоящее время дети стали менее отзывчивыми и сострадательными, поэтому возникает необходимость разработать систему по формированию у детей умений налаживать партнерские отношения с помощью коммуникативных умений и навыков.

Следствием такой организации педагогического взаимодействия должно стать активное участие родителей в воспитании не только своего ребенка, но и группы в целом, стремление помочь детям обрести способность к проявлению своих социально-ценных эмоций – со-переживания, со-участия, со-страдания, со-радования. Очевидно, что семья и дошкольные образовательные учреждения, выполняя свои особые функции, не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать во имя полноценного развития дошкольника. Педагоги и родители как партнеры должны дополнять друг друга.

Библиография

1. Арушанова, А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками: семинар-практикум для воспитателей // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 5 – С. 51–59.
2. Гаврилушкина, О. Развитие коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада // Ребенок в детском саду. – 2003 – № 2 – С. 12–16.
3. Горюхова Л.А., Макарова Т.Н. Музыкальная и театрализованная деятельность в ДОУ: Интегрированные занятия / Под ред. К.Ю. Белой - М: ТЦ Сфера, 2005.-64с.
4. Горшкова, Е. Учите детей общаться // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 12.
5. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. М., 1980.
6. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. Рузской А. Г. – М.-Воронеж, 1997.
7. Пазухина И. А. Развитие навыков общения у детей младшего дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. – 2004. – № 3.
8. Репринцева Е.А. Детская игра в системе ценностей традиционной русской культуры: удастся ли вернуть игру в практику социального воспитания молодежи // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. Т II (Психолого-педагогические науки). – С. 59–65.
9. Репринцева Е.А. Игра в образовании ребенка: от прошлого – к настоящему. Курск, 2004.
10. Репринцева Е.А. Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале. – М.: Психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МО-ДЕК, 2006. – 460 с.
11. Репринцева Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика. – Курск: Курск. гос. ун-т., 2005. – 450 с.
12. Репринцева Е.А. Педагогическое наследие А.С. Макаренко: вписывается ли оно в логику современного общества потребления? // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 113–122.
13. Репринцева Е.А. Современная молодежная игра в зеркале трансформации традиционной русской культуры: что делать социальному педагогу? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – №1. С.181–190.
14. Репринцева Е.А. Трансформация аксиологических оснований игры в современной молодежной культуре. // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С.16–30.
15. Репринцева Е.А. Феномен игры в культуре и образовании. LAMBERT,FRG, 2011. – 417 с.

Рышкова Людмила Михайловна

Природа в системе средств экологического воспитания трудных подростков: социально-педагогические аспекты

Процессы, происходящие в современном обществе, влияют на состояние детской и молодежной среды. Многие негативные последствия реформирования российского общества способствуют появлению значительных трудностей в социализации и адаптации подрастающего поколения. В настоящее время возрастает число детей и подростков, испытывающих затруднения в обучении и адаптации к окружающему миру, проявляющих поведенческие отклонения. Увеличивается количество детей и подростков с признаками социальной и школьной дезадаптации. Социальная дезадаптация характеризуется как явление искаженного восприятия окружающей действительности, отсутствие адекватной системы отношений и общения, неумение изменять свое поведение в соответствии с ролевыми ожиданиями в обществе [7]. К типичным симптомам социальной дезадаптации относят низкую успеваемость ребенка, неадекватное поведение, гиперактивность, агрессию, трудности в общении, невротические реакции [2, с.29]. Наряду с процессом дезадаптации, необходимо рассматривать и явление социальной дезориентации школьников. Социальная дезо-

риентация неразрывно связана с проблемой дезадаптации ребенка. Более того, социальная дезориентация является начальным этапом формирования процесса социальной дезадаптации. К старшему школьному возрасту, если с ребенком не проводилась соответствующая педагогическая работа, проявления социальной дезориентации способны приобрести форму серьезных девиаций поведения и привести к состоянию отверженности, которое в подростковом возрасте характеризуется агрессией и замкнутостью.

В отечественной психологической науке явление социальной дезориентации рассматривается лишь с точки зрения психологического синдрома, основанного на психопатоподобных нарушениях и связанного с психическими отклонениями ребенка (А.Л. Венгер, Е.И. Морозова, Н.А. Рождественская). Однако в сложившихся социальных условиях проблема социальной дезориентации приобретает более широкий характер и не может рассматриваться только как психологический синдром. Социальная дезориентация выходит на уровень сложной социально-педагогической проблемы. Таким образом, данный процесс, с нашей точ-

ки зрения, представляет собой одно из проявлений деформации социального становления ребенка, связанное с его неумением соотносить и различать социально нормативные и асоциальные действия (плохо – хорошо, поступок – проступок, можно – нельзя), понимать степень значимости различных социальных норм, реализовать адекватные им способы поведения; с неспособностью учитывать социальные требования и ожидания общества.

Признаки социальной дезориентации как социально-педагогического явления имеют некоторые схожие черты с синдромом социальной дезориентации, однако они более разнообразны и менее связаны с психопатологическим характером личностного развития ребенка. Целесообразно выделить как основные, так и сопутствующие признаки социальной дезориентации. Основными признаками социальной дезориентации как общей сниженной способности личности адекватно ориентироваться в социальных нормах и ценностях являются нарушение школьником правил поведения и дисциплины (несоответствие поведения ребенка и предъявляемых к нему требований), искажение ценностных представлений; отсутствие или недостаток знаний о социальных нормах; слабая чувствительность к социальным нормам; недостаточная иерархизация социальных требований (неумение ребенка дифференцировать социальные нормы по тяжести последствий их нарушения); низкая приспособляемость к новым социальным условиям. Сопутствующие признаки включают: коммуникативные нарушения, повышенную тревожность, отсутствие антисоциальных установок, недостаточную сформированность социальной компетенции, негативизм по отношению к взрослым и сверстникам, компьютерную зависимость. Признаки социальной дезориентации, развиваясь, препятствуют нормальной интеграции ребенка в социум и впоследствии приводят к возникновению дезадаптации.

Характеризуя детей с проявлениями социальной дезориентации, удалось выделить несколько уровней дезориентации, которые зависят от степени тяжести проявлений дезориентации. Уровень неосознанного нарушения правил поведения связан с поведенческими отклонениями, не достигающими до антисоциальных установок. Данный уровень часто встречается у младших школьников, которые совершают проступки из-за недостатка знаний о правилах поведения и низкой социальной приспособляемости к новым для них социальным условиям. Школьники на этом уровне не умеют дифференцировать нормы и не всегда осознают негативность своих поступков. Нарушать нормы общества на данном уровне могут и подростки при наличии искаженных внутренних установок и ценностей. Уровень преднамеренного нарушения социальных норм связан с наличием осознанного антисоциального поведения и проявлениями отверженности: негативизма, негативной установки по отношению к окружающей действительности, фрустрированной потребности в общении. На втором уровне развития социальной дезориентации у недостаточно социализированных подростков происходит конфликт с обществом. Отношения со сверстниками и взрослыми, что очень важно в подростковом возрасте, не выстраиваются, т.к. школьник в силу развивающейся дезориентации не в состоянии освоить принятые в конкретном обществе нормы и правила общения.

Развитие проявлений социальной дезориентации по нарастающей в большинстве случаев происходит по причине неверной реакции педагогов и родителей на поведение детей, а также из-за неумения социально дезориентированного ребенка устанавливать связь между своими действиями и реакцией окружающих. В связи с этим у социально

дезориентированных подростков возникает ощущение несправедливого, предвзятого отношения к ним со стороны взрослых и сверстников.

Значительные перспективы в социально-педагогической работе с трудными подростками открывает включение таких воспитанников в природоохранную деятельность, в решение экологических проблем региона. Экология, возникшая в середине XIX века, определялась как наука, изучающая взаимоотношения живой и неживой природы. В современном мире в условиях глобального экологического кризиса экология приобретает значение, связанное с охраной окружающей человека среды. Учитывая данное понимание экологии, актуальными становятся вопросы гармоничности взаимоотношений человека и природы, воздействия человеческой деятельности на окружающую среду. В связи с этим, особую значимость сейчас приобретает проблема экологической культуры и экологического воспитания подрастающего поколения. От уровня экологического воспитания, экологической культуры зависит вопрос выживания человечества, сможет ли человек остаться на нашей планете, или его ждет вымирание. Общей задачей экологического воспитания является формирование экологического сознания личности. В соответствии с тремя подструктурами экологического сознания эта общая задача конкретизируется на уровне трех основных задач экологического образования.

1. Формирование адекватных экологических представлений. Данная система представлений позволяет личности знать, что и как происходит в мире природы и между человеком и природой, и как следует поступать с точки зрения экологической целесообразности.

2. Формирование отношения к природе. Само по себе наличие экологических знаний не гарантирует экологически целесообразного поведения личности, для этого необходимо еще и соответствующее отношение к природе.

3. Формирование системы умений и навыков взаимодействия с природой.

На основе ведущих задач и принципов экологического воспитания были разработаны различные его формы, которые можно классифицировать на массовые, групповые, индивидуальные.

К массовым формам относится работа учащихся по благоустройству и озеленению помещений и территории школы, массовые природоохранные компании и праздники; конференции; экологические фестивали, ролевые игры, работы на пришкольном участке.

К групповым – клубные, секционные занятия юных друзей природы; факультативы по охране природы и основам экологии; кинолектории; экскурсии; туристические походы по изучению природы; экологический практикум. Индивидуальные формы предполагают деятельность учащихся по подготовке докладов, бесед, лекций, наблюдения за животными и растениями; изготовление поделок, фотографирование, рисование, лепка.

Экологическое воспитание является частью социального воспитания детей и подростков. Формирование экологической культуры детей напрямую связано с процессом социализации, становлением личности ребенка в обществе.

Экологическое воспитание может быть представлено как одно из направлений социально-педагогической работы с трудными подростками.

Например, на базе общеобразовательных школ железнодорожного округа г. Курска под руководством социального педагога Шаниной Г.И. действуют годовичные реабили-

литационные группы подростков. В состав реабилитационных групп входят подростки, состоящие на внутришкольном учете, учете в комиссии по делам несовершеннолетних. Как правило, подростки страдают дезадаптацией, девиантным поведением. Дневные реабилитационные группы насчитывают 15-17 человек. Социально-реабилитационная деятельность в таких группах является комплексной и состоит из культурно-эстетического, нравственно-правового, спортивного, психолого-педагогического, экологического блоков. В рамках культурно-эстетического блока реабилитационной программы трудные подростки вместе с социальным педагогом посещают музеи, кинотеатры, театры. Спортивный блок включает участие подростков межшкольных соревнованиях, городских спартакиадах, занятия в спорт-клубе филиала «Дома детского творчества». В содержание психолого-педагогического блока входит организация консультаций, бесед с приглашенными специалистами: психологами, наркологами, врачами, инспекторами по делам несовершеннолетних. Экологический блок работы с трудными подростками включает такие задачи, как ценностная ориентация подростков на экологические знания; создание условий для формирования технологий взаимодействия с окружающим миром; приобщение обучающихся к природоохранной деятельности. Подростки участвуют в конкурсах, викторинах, экскурсиях, кружковой работе, походах. В школах, в рамках экологического блока социально-педагогической работы с трудными подростками, проводятся коллективно-творческие дела «Экологический серпантин», «Книга Жалоб природе», «Я хочу быть Берендеем». Целями таких коллективно-творческих дел, и работы в целом, являются не только предоставление возможности подросткам самим найти методы природоохранной работы, расширить знания в области биологии и экологии, сформировать навыки экологического поведения, но и увлечь школьников интересной, содержательной деятельностью, помочь развить навыки конструктивного общения, реализовать себя в активной деятельности.

Подобная комплексная социально-педагогическая работа в округе достаточно успешна и, обычно, после прохождения подростками годичной программы реабилитационной группы, социальный педагог подает ходатайство о снятии нескольких трудных школьников с учета. Многие подростки, которые когда-то относились к категории трудных, уже окончив школу, продолжают помогать социальному педагогу в работе с реабилитационными группами.

Использование возможностей экологического воспитания в социально-реабилитационной деятельности позволяет успешно решать задачи ресоциализации трудных школьников. Развитие проявлений социальной дезориентации, дезадаптации подростков по нарастающей в большинстве случаев происходит по причине неверной реакции педагогов и родителей на поведение детей, а также из-за неумения социально дезориентированного ребенка устанавливать связь между своими действиями и реакцией окружающих. В связи с этим у социально дезориентированных подростков возникает ощущение несправедливого, предвзятого отношения к ним со стороны взрослых и сверстников.

Библиография

1. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: В 2-х ч. – Часть 2. – М.: Генезис, 2001. – 128 с.
2. Глозман Ж.М. Самойлова В.М. Социально дезадаптированный подросток: нейропсихологический подход // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 2. – С. 23 – 29.
3. Дьяченко М.И. Кандыбович К.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во Белорусского государственного университета, 1976. – 176 с.
4. Молодцова Т.В. Развитие готовности студентов к работе с дезадаптированными детьми – необходимое условие гуманитаризации профессионального образования // Гуманитарная культура специалиста. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001. – С. 83 – 88.
5. Морозова Е.И. Проблемные дети и дети-сироты. Советы воспитателям и опекунам. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2002. – 56 с.
6. Сластенин В.А. Каширин В.П. Психология и педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
7. Семаго М.М. Гордеева О.А. Всеобъемлющий диагноз. Социальная дезадаптация подростков // Школьный психолог. – 2000. – № 12.
8. Шептенко П.А. Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

Поздняков Алексей Викторович

Освоение ценностей Добра и Красоты как предпосылка социальной зрелости старших школьников

Социально-экономические преобразования, происходящие в России, вызвали необходимость глубокого обновления школы. Современное общество ставит перед общеобразовательным учреждением задачу подготовки выпускника образованного, нравственного, предприимчивого, самостоятельно принимающего ответственные решения в ситуации выбора, способного свободно трудиться в коллективе, участвовать в демократических процедурах, придерживаясь при этом правовых и нравственных норм. В настоящее время в обществе идет активное обсуждение направлений и способов модернизации школьного образования. Вопрос о том, какой должна быть школа, чтобы помочь своим выпускникам освоиться во взрослой жизни, сегодня волнует каждого. В связи с этим, особую значимость в практике современного образования приобретает проблема формирования социальной зрелости старших школьников в общеобразовательном учреждении. Решение поставленной проблемы возможно при разработке педагогической концепции, замыслом которой может служить стратегия формирования социальной зрелости школьной молодежи.

Исследованию теоретических и методических аспектов социальной зрелости старших школьников посвящено немало работ отечественных и зарубежных социологов, педагогов и психологов. В них авторы рассматривали: социальную зрелость как рубеж взросления (С.Н. Иконникова, А.И. Громова, В.Т. Лисовский); значение социальной зрелости для теории и практики образования (С.Л. Братченко, М.В. Гамезо, В.Н. Максимова, А.Г. Пашков, Д.И. Фельдштейн); условия целенаправленного формирования социальной зрелости (Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, С.Г. Вершловский, А.В. Мудрик, А.А. Реан).

Социальная зрелость, как следует из анализа современной психолого-педагогической литературы, не являясь, раз и навсегда приобретенным, застывшим конструктом, формируется в человеке в процессе взросления. Степень ее проявления на разных этапах онтогенеза может меняться.

Феномен социального взросления рассматривался в различных парадигмах. Процесс становления (взросления) изучался философами через призму соотношения Я – Ты (Гегель), Я – Мы (М. Бубер), Я – ОНО (К. Маркс). Через

отношение «единичного и общего», «свободы и необходимости» анализировал проблему становления человека И. Кант. Более глубокому пониманию сущности социальной зрелости способствовали исследования проблемы взросления отечественными социологами (Л.И. Анцыферова, С.Н. Иконникова, И.А. Громова, В.Т. Лисовский и др.). В этих работах дается перечень сфер жизни субъекта, обозначаются социальные роли, предлагается описание прав и обязанностей, которые позволяют человеку утверждать себя как социально зрелую личность. Если в социологических исследованиях авторы выходили на изучение и анализ внешних атрибутов социальной зрелости, то в работах психологов дается обзор внутриличностных механизмов взросления, определяются условия возрастных изменений и выявляется их связь с процессом социализации. Рассмотрение концепций психогенетического (З. Фрейд, Э. Эриксон), биогенетического (С. Холл, Л. Кольберг, А. Геззел), социогенетического (К. Левин), деятельностного подхода (Э. Шпрангер, Дж. Мид, Л.С. Выготский, А.И. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), позволило определить детерминанты взросления (в частности социального) человека. В работах Б.Г. Ананьева, М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Г.Г. Гореловой, В.Н. Максимовой, Л.М. Орловой, Д.И. Фельдштейна находим определение социальной зрелости как качественного показателя взросления в старшем школьном возрасте. При этом зрелость рассматривается как микроакме, субъективно-объективная категория, отражающая личный жизненный опыт и природные ресурсы растущего человека, объективные закономерности его взросления, а также результаты образования в соответствии с государственными стандартами.

Зрелость – это социально-педагогический результат, возникающий в процессе взаимодействия социальной и педагогической среды, развития и взросления растущего человека. Именно на стыке социальной и педагогической среды возникает социальная зрелость выпускника, определяющая его готовность успешно выполнять социальные роли и функционировать в обществе. На это же указывается в исследованиях Э. Эриксона. Его работы являются для нас наиболее значимыми с точки зрения психологического обоснования феномена социальной зрелости юношей, так как в них рассматриваются процессы социальной идентификации молодых людей. Наиболее полно механизмы и условия социального взросления, достижения зрелости были рассмотрены в концепциях зарубежных и отечественных педагогов. Принцип саморазвития личности, разработанный представителями экспериментальной педагогики (А. Лай, Э. Мейман, А. Бине), принцип поощрения юношеских потребностей и интересов в образовательном процессе (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер), принцип взросления личности в коллективе (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, И.П. Иванов, Х.Й. Лиймитес, В.В. Кумарин), принцип приспособления и обособления юноши (А.В. Мудрик, Т.Н. Мальковская, А.А. Реан, В.Д. Семенов), что позволило расширить видение проблемы, создать модель образовательного процесса, способствующего социальному взрослению старшего школьника.

На наш взгляд, существует ряд противоречий, разрешение которых позволит оптимизировать социализирующие влияния образовательных институтов на формирование социальной зрелости старших школьников: между требованиями современного, быстро изменяющегося общества и способностью выпускников приспособляться к жизни, выстраивать собственную жизненную траекторию;

- между тенденциями современного образования, общественными целями (находящими отражение в нормативных документах) и недостаточной ориентированностью современного образовательного процесса на социальную зрелость как результат;

- между отсутствием программы развития социальной зрелости выпускников, психолого-педагогической компетентностью субъектов воспитания и готовностью самих старшеклассников к эффективному социальному взрослению.

Что же представляет собой категория «социальная зрелость»? Анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что в данных отраслях знания отсутствует единая трактовка понятия социальная зрелость. Чаще всего данное понятие рассматривается как «положение» (С.Н. Иконникова), где социальная зрелость является хронологической границей возраста, либо в качестве «совокупности качеств личности молодого человека» (С.Л. Братченко, С.Г. Вершловский, А.А. Реан). В известных определениях социальной зрелости авторами акцентируется внимание на внешних ее атрибутах, проводится односторонний анализ столь сложной проблемы, имеющей системную природу. Анализ точек зрения авторов, изучающих социальную зрелость, позволил дать собственную трактовку. По нашему мнению, социальная зрелость представляет собой интегративную характеристику, отражающую возможность выполнения старшим школьником основных социальных ролей, усвоение им нравственных, гражданских, трудовых, коммуникативных ценностей, а также готовность к личностному и профессиональному самоопределению. Как видно из определения, социальная зрелость структурно состоит из четырех основных компонентов: нравственного, гражданского, трудового и коммуникативного. Каждый из названных компонентов социальной зрелости представлен на когнитивном, мотивационном и поведенческом уровнях, их параметры определяются с помощью частного и системообразующего критериев.

С помощью частных критериев измерялось качество развития того или иного компонента социальной зрелости. Систообразующий критерий дополняет структурное единство компонентов социальной зрелости, а также несет в себе комплекс компетентностей, способствующих более полной реализации человека в обществе. В определении частных и системообразующего критериев мы ориентировались на работы исследователей, которые рассматривали отдельные стороны социальной зрелости (Г.А. Аминев, С.Л. Братченко, С.Г. Вершловский, В.Н. Максимова, Т.Е. Страченко, А.Я. Флиер, В.И. Фомин). Так, частным критерием гражданской зрелости мы считаем гражданскую ответственность и политическую активность старшего школьника. Частным критерием нравственной зрелости следует считать личностное принятие старшим школьником нравственных норм и ценностей общества. Критерием трудовой зрелости является готовность к профессиональному самоопределению. Наконец, частным критерием коммуникативной зрелости мы считаем, способность общаться с человеком как с ценностью. Каждому критерию соответствовал определенный набор показателей, отражающих знания, представления, мотивацию и поведение старших школьников.

К показателям, раскрывающим сущность системообразующего критерия, мы относим «компетентности» в следующих видах деятельности:

–компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности: знание законов, регламентирующих участие граждан в различных формах общественно-политической деятельности, работа с законодательством по защите прав потребителя, сформированность знаний об ответственности за экономические правонарушения (дача взятки, неуплата налогов и т. д.);

–компетентность в бытовой сфере: владение основами культуры поведения в быту, знание этических и правовых аспектов семейной жизни, функций родительства;

–компетентность в коммуникативной сфере: умение выступать перед аудиторией слушателей, вступать в диалоговое взаимодействие с оппонентами, наличие богатого словарного запаса;

–компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности: умение самостоятельно пользоваться информационно-справочной литературой по вопросам профессионального самоопределения;

–компетентность в области саморегуляции: умение осуществлять самоисследование, самоанализ и самооценку.

На основе разработанных критериев и показателей были выявлены соответствующие им уровни сформированности социальной зрелости: социально необходимый, социально допустимый, социально индифферентный (критический) и социально неприемлемый (недопустимый).

Нами был проведен анализ существующей практики школьной социализации, определена степень участия образовательного процесса в формировании социальной зрелости старших школьников. Это позволило указать на ряд существенных недостатков образовательного процесса, снижающих «социализирующий» потенциал школы. К ним мы относим: отсутствие системы самоуправления школьников, низкий уровень субъектности на стадии планирования, реализации, оценки деятельности, практически полное отсутствие работы над «коммуникативным полем» старшего школьника, недостаточная представленность предметов и дисциплин, входящих в инвариантный компонент содержания образования, имеющих выраженный «социализирующий» эффект, недостаточный уровень психолого-педагогических знаний у взрослых субъектов образовательного процесса, низкий уровень взаимодействия образовательного учреждения и семьи как основных институтов социализации.

Для определения направлений модернизации социализирующих влияний образовательного учреждения нами был проведен анализ исходного состояния социальной зрелости, особенностей социального взросления старших школьников. В соответствии с выделенными критериями проводилась диагностика сформированности всех компонентов социальной зрелости старших школьников на основе основной методики (неоконченные предложения), а также батареи вспомогательных методик (изучение жизненных принципов, допустимости поступков, ориентаций). В констатирующем эксперименте использовались следующие методы: анкетирование, самооценка старшеклассников, оценка экспертов, опросы родителей и учителей, ранжирование, тематическая обработка данных. Проведение констатирующего эксперимента позволило определить исходный уровень сформированности основных компонентов социальной зрелости. На основе оценочных суждений экспертов мы получили следующие результаты:

–исходный уровень сформированности нравственной зрелости старших школьников представлен следующим соотношением: высокий уровень – 19%; средний – 51%; ниже среднего уровня – 19% низкий уровень – 11%;

–изучение исходного уровня сформированности коммуникативной зрелости старшеклассников показал, что 24% респондентов имеют высокий уровень, 48% – средний уровень сформированности. 16% – ниже среднего уровня и 12% – низкий уровень сформированности данного компонента;

–изучение исходного уровня сформированности гражданской зрелости позволило выявить и следующим образом охарактеризовать сформированность данного компонента: высокий уровень – 11% респондентов, средний уровень – 52% старшеклассников, ниже среднего 25%, старшеклассников, 12% – низкий уровень;

–наконец, изучение исходного состояния трудовой зрелости показало, что 26% старших школьников имеют высокий уровень сформированности, 36% учащихся – средний уровень, 25% – ниже среднего показателя, 13% – низкий уровень сформированности.

Дополнительно было изучено исходное состояние социокультурной компетентности как системообразующего критерия социальной зрелости.

Анализируя оценочные суждения экспертов, мы получили результаты, которые позволяют судить о степени сформированности социокультурной компетентности старших школьников.

Компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности оценивается экспертами таким образом: высокий уровень – 6% старших школьников, 42% – средний, 40% – ниже среднего уровня и 12% – низкий уровень.

Компетентность в бытовой сфере позволяет констатировать следующее: 19% старших школьника имеют высокий уровень сформированности данного показателя, 52% – средний уровень, 23% – ниже среднего, и, 16% – низкий уровень сформированности.

Изучение компетентности современных старшеклассников в коммуникативной сфере показало, что 7% молодых людей имеют высокий уровень сформированности, 50% – средний, ниже среднего показателя – 35% старших школьников и 8% – низкий уровень сформированности.

Сформированность компетентности старших школьников в сфере самостоятельной познавательной деятельности такова: 23% респондентов имеют высокий уровень, 46% старших школьников – средний уровень, 27% – ниже среднего уровня, и 4% низкий уровень. Наконец, изучение последнего показателя социокультурной компетентности (компетентности в области саморегуляции и саморефлексии) показывает, что 18% старших школьников имеют высокий уровень сформированности, 58% старших школьников имеют средний уровень по данному показателю, 21% – ниже среднего уровня и 3% респондентов – низкий уровень сформированности.

Анализ состояния сформированности социальной зрелости у современных старшеклассников показал, что у 48% старшеклассников отсутствуют знания политических событий, происходящих в стране и мире, не сформирован интерес к политике; у 42% учащихся; отмечается невысокий уровень знаний правовых норм РФ (29%), недостаточная определенность старшеклассника относительно мира профессий (29%), полное отсутствие знаний об условиях, требованиях, которые предъявляет к здоровью, способностям та или иная профессия (36%).

Эти статистические данные позволяют говорить о том, что у старшеклассников не сформирована социальная зрелость, современный образовательный процесс недостаточно способствует ее формированию.

Теоретический анализ проблемы способствовал обоснованию модели, выявлению педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования социальной зрелости старшеклассников. (Таблица №1).

Таблица № 1

Концептуальная модель формирования социальной зрелости старших школьников	
Цель	Достижение социальной зрелости, развитие коммуникативного, нравственного, гражданского и трудового компонентов социальной зрелости.
Принципы	Интеграция; взаимодополнение; субъектность; гуманизация; психологизация
Средства	- Усиление интеграции, междисциплинарного синтеза предметов, входящих в инвариантную часть учебного плана. - Усиление социализирующей составляющей предметов элективного компонента базисного учебного плана. - Становление и развитие «ключевых компетентностей» старших школьников. - Взаимодополнение институтов социализации (школа, учреждения дополнительного образования школьников, семья и др.) - Создание системы ученического самоуправления старшекласников. - Психологизация образовательного процесса, посредством внесения психолого-педагогических знаний, работы педагога-психолога с учениками, родителями и учителями, взаимодействие педагога-психолога с социальными педагогами.
Результаты	Гражданская ответственность и политическая культура; наличие нравственных убеждений; готовность к непрерывному образованию и профессиональному самоопределению; наличие социально ценных установок общения
Условия	Усиление социализирующей составляющей содержания образования. Ориентация на социальное взросление старших школьников предметов инвариантного и элективного компонентов образовательного процесса. Создание условий для интеграции таких предметов, как экономика и право; право и этика; труд и право, литература и история, этика и философия и т. д. Формирование системы ученического самоуправления в школе. Разработка программы деятельности психологической службы с субъектами образовательного процесса, взаимодействие с социальными педагогами и студентами

Одним из важнейших педагогических условий формирования социальной зрелости старшекласников мы считаем усиление «социализирующего» потенциала содержания образовательного процесса, ориентацию на социальное взросление предметов инвариантного и элективного компонентов базисного учебного плана. Основная идея этого педагогического условия состоит в усилении «социализирующего» эффекта предметов инвариантной части учебного плана, посредством взаимодействия и взаимодополнения таких предметов, как право и экономика; право и этика; труд и экономика и т. д. Кроме того, важным условием становления социальной зрелости старших школьников, является внесение в элективную часть учебного плана глубоко продуманных и ориентированных на социальное взросление старшекласника предметов; спецкурсов, что оказывает ощутимое влияние на формирование основных компетентностей молодого человека.

Важным условием формирования социальной зрелости старшекласников является усиление внеурочной составляющей школьной социализации. Введение клуба, деятельность которого соотнобразуется с интересами школьников, направлена на развитие коммуникативной зрелости, формирование знаний и представлений о семейной жизни.

Не менее важным условием является создание системы ученического самоуправления в школе. Выделяя это условие, мы исходили из понимания значимости самостоятельной деятельности в процессе формирования социальной зрелости старшекласников. Выполнение самостоятельно выбранных функций повышает познавательную активность, способствует накоплению социального опыта «исполнителя» и «организатора».

Существенна роль такого условия, как взаимодополнение институтов социализации (школа и семья). Основа этого педагогического условия составляет идея Б.П. Битинаса, В.Г. Бочаровой, которая заключается в разумном дополнении образовательного процесса потенциалом семейной социализации. Дополнив эту концепцию обратной связью, где школа также воздействует на семью, мы получаем тесное взаимодействие взрослых людей, направленное на социальное взросление старшекласников.

Наконец, нельзя не отметить роль такого условия, как психологическое сопровождение старшекласников и работа психологов с учителями и родителями молодых людей, в тесном взаимодействии с социальными педагогами (студентами). Реализация этого условия происходит посредством участия старшекласников в серии тренингов, направленных на развитие коммуникативной сферы, некоторых аспектов трудовой зрелости. Наконец, важным моментом в работе психологической службы считаем передачу знаний и опыта человеческих взаимоотношений педагогам и родителям старшекласников.

Для подтверждения эффективности определенных нами педагогических условий проводился формирующий эксперимент, целью которого являлась разработка технологии, стратегии формирования социальной зрелости старших школьников. По своему характеру эксперимент был полевым и проводился в несколько этапов. В нем было задействовано 155 человек 9-11 классов. В качестве контрольной группы были выбраны учащиеся этой параллели (50 человек). Основной задачей «пускового» этапа формирующего эксперимента являлась проектировочная работа с субъектами образовательного процесса. Работа со старшекласниками была направлена на развитие коммуникативной сферы, изучались отношения в системе человек-человек, человек-труд. Замыслом этого этапа служило обозначение

значимости нравственной, коммуникативной, трудовой и гражданской зрелости. Реализация задуманного происходила с помощью определенного содержания, методов и форм: анкеты-рефлексии, которые заполнялись учениками, учителями и родителями; интегрированные уроки; проектно-творческая работа субъектов образовательного процесса.

На развивающем этапе опытно-экспериментальной работы решались задачи, связанные с дальнейшим обогащением компонентов социальной зрелости. В частности, усилия экспериментаторов были направлены на формирование интереса к политико-правовым процессам в стране и мире, основ самосознания у молодых людей. Включение психологической службы в просветительскую работу с взрослыми субъектами образовательного процесса. На данном этапе продолжались интегрированные уроки, целью которых была тесная связь таких предметов, как экономика, право, этика и труд. Активизировалась социализирующая функция предметов вариативной части учебного плана, а также форм внеучебной работы школьников. С этой целью учащиеся старших классов включались в работу клуба «Юный дипломат», становились слушателями спецкурса «Обществоведение».

Идеей стабилизирующего этапа служило доведение компонентов социальной зрелости до более высокого уровня. На данном этапе происходило ознакомление старшеклассников с миром профессий и требований, которые они предъявляют к работнику, с миром нравственных и социально-экономических сторон трудовой деятельности. Продолжали свою работу спецкурс и клуб, а также психологическая служба школы. На этом этапе предполагалось использование таких средств как социально-психологические тренинги с учащимися (на которые активно привлекаются студенты), проведение с родителями и учителями серии встреч в форме «вечеров вопросов и ответов», «круглых столов». Закономерным завершением этапа следует считать итоговое диагностическое исследование.

Полученные в исследовании результаты экспериментальной работы и сделанные на основе анализа выводы позволяют утверждать, что разработанная теоретическая модель с имеющимися в ней педагогическими условиями оказывает позитивное влияние на формирование социальной зрелости старших школьников. Это подтверждают данные, полученные в ходе исследования.

Таблица № 2

**Распределение школьников по уровням сформированности социальной зрелости
(в начале и конце формирующего эксперимента)**

Уровень социальной зрелости	Распределение по уровням			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента
1. Высокий	27,5	49,1	21,6	29,0
2. Средний	42,1	37,6	42,4	43,1
3. Ниже среднего	19,5	9,2	18,3	12,8
4. Низкий	10,9	4,1	17,7	15,1

В целом следует отметить изменения числа учащихся со средним, ниже среднего и низким уровнем сформированности социальной зрелости. На 6,8% уменьшилось количество школьников с низким уровнем сформированности социальной зрелости, на 10,3% снизилось число старших школьников с уровнем сформированности ниже среднего, наконец, уменьшилось количество учащихся на среднем уровне сформированности на 4,5%. В то же время, число учащихся старших классов с высоким уровнем сформиро-

ванности социальной зрелости увеличилось на 21,6%. Позитивный рост показателей у учащихся экспериментальных классов мы получили относительно системообразующего критерия социальной зрелости – социокультурной компетентности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что проведенная исследовательская работа, основу которой составляло проектирование специально организованного социально – образовательного процесса, позволила оптимизировать формирование социальной зрелости старших школьников в общеобразовательном учреждении.

Муравьев Сергей Анатольевич

Гармонизация отношений человека, природы и общества: философско-антропологический подход

Ухудшение экологического положения стало особенно заметно с 60-х годов XX века. Именно тогда в печать начали широко проникать сообщения о последствиях применения пестицидов, резком увеличении выделяемых в атмосферу и гидросферу не усваиваемых природой антропогенных отходов, о дефиците материальных и энергетических ресурсов. Сейчас у человечества две важнейших проблемы: предотвращение ядерной войны и экологические катастрофы. Сопоставление не случайно: антропогенное давление на природную среду грозит тем же, что и применение атомного оружия, – уничтожением жизни на Земле. История свидетельствует, что и в прежние эпохи обостря-

лись противоречия между человеком и природой, и это приводило к экологическим кризисам. Но это были локальные и региональные кризисы. Древние охотники могли, истребив животных перейти на другое место; древние земледельцы и скотоводы могли, если почва истощалась или кормов становилось меньше, освоить новые земли.

Особенностью нашего времени является интенсивное и глобальное воздействие человека на окружающую среду, что сопровождается интенсивными и глобальными негативными последствиями. Противоречия между человеком и природой способны обостряться, помимо прочего, из-за того, что не существует предела росту материальных

потребностей человека, в то время как способность природной среды удовлетворить их – ограничена [5, с.88]. Всего четверть века назад слово «экологии» было известно очень узкому кругу людей. Отношения между обществом и природой интересовали лишь отдельных философов и представителей географических наук. На рубеже 60-70-х годов человечество узнало, что все большее загрязнение воздуха и водных источников, оглушающие городские шумы, бесчисленные свалки мусора, удручающее оскудение природных ландшафтов – отнюдь не локальные явления. Под угрозой находятся практически все естественные сферы нашей планеты, многие фундаментальные равновесия в биосфере Земли и даже за ее пределами. Подрыв этих равновесий чреват необратимыми и пагубными для жизни на планете последствиями.

Во избежание этих последствий В.И. Вернадский предлагает идею о роли разумной человеческой деятельности в природе. Сейчас при разработке теории взаимодействия общества и природы невозможно обойтись без плодотворной прогностической идеи Вернадского о становлении ноосферы как процесса сознательного гуманистического преобразования человеком условий своего естественного природного окружения. В условиях обострения глобальных проблем современности, и особенно, экологической ситуации, многие исследователи □ представители естественных и гуманитарных наук □ для осмысления этих сложных процессов обращаются к наследию Вернадского, пытаясь найти у основоположника концепции ноосферы ответы на проблемы о месте человека в природе и биосфере, о будущем биосферы и взаимодействия общества и природы о судьбах мировой цивилизации и человечества в целом.

В основании концепции ноосферы Вернадским положены идеи об объективном процессе преобразования человеком природы, ибо ноосфера понималась им как окружающая человека среда, природное явление, новое состояние биосферы, а созидание ее – как контролируемый и регулируемый процесс обмена веществом и энергией общества с природой, то есть как разумное согласованное с данными науки преобразование природы. Трудность для Вернадского как натуралиста и естествоиспытателя состояла в том, что исследуя влияние человека, общества на природу, он столкнулся с качественно отличной от всех иных форм движения материи реальностью, подчиненной своим специфическим законам, собственное развитие и взаимодействие которой с природой не могут быть отождествлены или редуцированы к биологической форме движения материи или физическим и химическим закономерностям, присущим живой и тем более неживой природе. Ноосфера, согласно Вернадскому – это преобразованная в интересах человека природа, равновесное состояние которой поддерживается целенаправленной деятельностью обобществившегося человечества. Очеловеченная природа появляется вместе с человеком, когда он был еще не в состоянии регулировать протекание глобальных процессов природы. Ноосфера же – сознательно создаваемое человеком состояние природной среды. Она включает постоянное проявление естественных процессов природы, но это управляемая человеком природная среда его существования. Поскольку такое состояние еще не достигнуто, то преждевременно современный этап изменения биосферы называть ноосферой [6].

Действительно, современное человечество еще не преодолело опасности возникновения разрушительных

войн, расхищения ресурсов биосферы, загрязнения природной среды. Однако современное состояние взаимодействия общества с природой не может быть причиной сомнений в возможности создания ноосферы. Концепция ноосферы обедняется и тогда, когда ее становление связывается только с фактом превращения человека в геологическую силу способную принципиально изменить естественную миграцию химических элементов на планете. Этого, если следовать Вернадскому, не достаточно для становления ноосферы. «Геохимическая активность человека проявляется не прямо и не непосредственно, то есть не как чисто биологический процесс, но неизбежно опосредована складывающимися между людьми сложными социальными отношениями». Чтобы материально техническая деятельность по изменению природной среды не приняла угрожающую форму экологического кризиса, она необходимо должна сопровождаться коренными социальными изменениями. Без таких социальных изменений не может быть осуществлен рациональный обмен веществ с природой в интересах всех людей. Ноосфера не совместима с антропогенной деградацией природной среды. Поэтому «одним из первых признаков создания ноосферы будет ликвидация опасности глобального экологического кризиса».

Другая крайность – попытка связать ноосферу с сугубо социальными переменами. При этом из поля зрения выпадают научные и материально технические факторы обеспечения изменения способа воздействия общества на природу, позволяющие управлять необходимым для поддержания биогенных констант процессом биогеохимической миграции вещества и энергии.

Гуманист Вернадский видел, что для осуществления перехода биосферы в ноосферу созданы реальные объективные предпосылки: произошла величайшая научная революция, открывшая путь для безграничного увеличения материальных и духовных сил человечества, начался процесс экономического и социального объединения человечества в единую мировую ассоциацию. Эти предпосылки должны стать той стихийно создававшейся на протяжении многих тысяч лет основой, на достижениях которой человек только теперь может сознательно воплощать в жизнь свою идею о преобразовании биосферы в ноосферу, подчинить своей воле и разуму процессы миграции вещества и энергии и общественных трансформаций для обеспечения своего беспредельного прогрессивного развития.

Библиография

1. Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). С.99–113
2. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17).
3. Булатников И.Е., Исаев И.Ф. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24).
4. Вернадский В. И. Химическое строение Биосферы Земли и ее окружения. – М.: Наука, 2001.
5. Горелов А. А. Человек – гармония – природа. – М.: Наука. 2008.
6. Ильенков Э.В. Идеальное и идеал // Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991.
7. Марков Ю. Г. Социальная экология. Новосибирск. Наука. 1986 .
8. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – №1 (25). – С.26-39.
9. Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального ВУЗа // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – №2 (18). – С.24-42.
10. Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №5. – С.18-27.
11. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т. 1. Образ и действительность. Минск, 1998.

Природа и Труд в системе средств формирования ценностного отношения школьников к окружающей действительности в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского

Будущих исследователей творчества павлышского педагога ожидает сложная работа. На первый взгляд, идеи и опыт В.А. Сухомлинского достаточно полно отражены в многочисленных публикациях самого автора – несомненно талантливого писателя. Но при чтении толстых книг и монографий возникает навязчивый вопрос: какова цена больших тиражей, выпущенных главными издательствами во времена всесильной цензуры? Цена эта – уступки редакторским требованиям по приведению работ к «нормальному» виду.

Эти уступки видны и в названиях многих книг, за которыми явная подгонка к социальному заказу, вытекающему из очередных исторических решений (воспитание коммунистического отношения к труду, советского патриотизма, всесторонне развитой личности...). Они и в том, что оригинальный целостный школьный опыт всякий раз «загонялся» в уже проложенные и одобренные идеологией теоретические русла – в теорию коллективного воспитания, всестороннего и гармонического развития. Уступки редактуре заметны также в многословии, которое показывает, как трудно было тонкому образному мышлению, видящему педагогические явления как факты этики и эстетики, выразить себя в формах понятий и теоретических моделей.

Поэтому фундаментальные труды, или Сухомлинский, которого мы знаем, – это еще не весь Сухомлинский. Интересны статьи педагога, значительно менее стилизованные под официальную теорию комвоспитания: цензурный прессинг был просто не к лицу таким либеральным изданиям 60-х гг., как «Коммунист», «Комсомольская правда», «Литературная газета». Статьи открывают нам Сухомлинского, каким мы его мало знаем, – далекого от безоглядного оптимизма по поводу программных установок о приближении коммунизма; не разделяющего педагогический апофеоз производительного труда школьников; сомневающегося в окончательности истинности макаренковской коллективности...

И через все публикации педагога в периодических изданиях, большинство из которых собрано в пятом томе сочинений, изданных в Киеве в 1980 году, красной нитью проходят идеи «защитного воспитания». Дети, страдающие от духовной и моральной эрозии общества, нуждаются в защите от насилия над телом и душой; от огрубения, озлобления и бессердечно тупого отношения к жизни; от лжи, нечестности и эгоизма; от духовного убожества семьи, одиночества, внутренней пустоты и ограниченности интересов. В защитном воспитании нуждаются и заласканные в семье дети, избалованные полной и ничем не ограниченной свободой самовыражения [2, с.320-321].

В практическом опыте, умноженном войной и послевоенным лихолетием, вызревала мысль о том, что школа защитит детей, если поможет им утвердиться в собственном достоинстве, увидеть себя в «зеркале» преодоления трудностей, пробудить чуткость к горестям других людей, приобщиться к высшей человеческой радости – радости творения добра для других. Соответствующий путь воспитания – облагораживание растущей детской энергии работой ума, рук и сердца, когда вместе с требующими выхода физическими и психическими силами раскрывается богатство интеллектуальной, нравственной, эмоциональной сфер личности. «Там,

где забывают об этом, где силы, от которых чешутся руки и трещит парта, пребывают в состоянии первобытной дикости, – там появляется поражающее нас, взрослых, дремучее нравственное невежество» [2, с.496].

Известно, что многое из того, что составило воспитательную систему Павлышской школы, было найдено и проверено самим В. А. Сухомлинским, который с 1949 по 1959 год провел группу детей от приготовительного класса до окончания средней школы. Ряд идей и находок был открыт, конкретизирован и развит в опыте коллег и учеников – М.Н. Верховининой, Е.Е. Коломийченко, М.А. Лысак, А.А. Филиппова и других. В результате интенсивной поисковой деятельности павлышских педагогов к началу 1960-х гг. в основном сформировался трудовой компонент воспитательной системы, представляющий несколько взаимосвязанных линий вхождения труда в духовную жизнь школы и воспитанников. Прежде всего педагоги стремились к тому, чтобы в опыте детей труд становился средством познания мира, окружающей природной среды, чтобы работа вела к решению увлекательной познавательной задачи.

Эта идея родилась в конце 1940-х гг., когда школа занялась созданием своего виноградника. Первое время воспитанников привлекала новизна дела – в то время в Павлыше виноград не выращивался. Необычность труда, заманчивость его цели поддерживали интерес ребят к текущим заботам, в том числе и не совсем приятных (приготовление и внесение жидких органических удобрений). Однако после получения первого урожая, когда труд стал привычным, интерес к нему заметно ослаб. Наблюдения и размышления убеждали: простой повседневный труд детей должен быть не конечной целью, «а лишь средством открывать одну за другой изумительные страницы великой книги природы» [2, с.106].

С этого времени усилиями педагогов обыденная работа стала превращаться в «физический познавательный труд». Находилась масса вопросов, не дававших покоя учащимся и учителям:

- можно ли прямо к корню привить виноградную почку?
- а что вырастет, если к корням морозостойких сортов привить почки южных?

- как сделать, чтобы корни виноградного куста пошли вглубь почвы, где им не страшны самые сильные морозы?

Кстати, важно, что и самому директору был не совсем ясен метод работы относительно последнего вопроса. Этот метод определился в совместных поисках: к черенку (будущему саженцу) прикреплялась трубка с минеральными веществами, потом трубка убиралась, а оставшиеся питательные вещества указывали корню путь строго вниз. Затем был длительный период, когда вся школа искала способы восстановления почвенного гумуса. С этим исследовательским трудом сочеталась опытно-селекционная работа в овощеводстве, полеводстве и садоводстве, причём не просто подтверждающая и иллюстрирующая известные агрономические приемы, но с оригинальными и очень сложными замыслами.

Например, в середине 50-х гг. путем скрещивания и вегетативной гибридизации томатов школьниками были по-

лучены помидоры необычайной величины, плоды без семян и рассада, устойчивая к заморозкам. В то же время были проведены сложные и кропотливые исследовательские работы по увеличению периода плодоношения овощей в два и даже в три раза; по выведению высокоурожайных сортов зерновых и технических культур; по сохранению и накоплению влаги в почве. Воспитательные возможности познавательного труда в овощеводстве, полеводстве, садоводстве, животноводстве, шелководстве и других отраслях подробно охарактеризованы В.А. Сухомлиным [1, с.212-271].

Постижению того, что основой окружающего ребенка труда является работа рук, соединенная с познанием и использованием сил и секретов природы, помогали кабинеты живой природы и теплица, опытно-учебное поле. Трудовой лабораторией мысли становились школьный двор, сад и огород. Многих учеников увлекал познавательный труд, связанный с техникой – моделирование машин и механизмов, создание действующих приборов, устройств, сельскохозяйственных агрегатов. Одновременно школьниками приобретались трудовые умения. Овладение последними подчинялось логике конкретных трудовых дел, соединяющих умственные и физические усилия, а не логике программ трудового обучения. Отстаивание этого принципа воспитательной системы в условиях содержательно-методического единообразия доставляло директору немало хлопот.

С повышением интеллектуального уровня трудового компонента в целом и по мере развития материальной базы труда росла его притягательная сила, вовлекающая большинство школьников в занятия понравившимся трудом. С первых дней пребывания в школе дети попадали в атмосферу всеобщей увлеченности творческим трудом и могли испытать свои силы и способности в теплице, плодовом саду и на опытном участке; на пасеке и кролиководческой ферме, на винограднике и в плодовом питомнике; в мастерских и рабочих комнатах для технического творчества, моделирования и конструирования; в кабинетах для занятий автоматикой и телемеханикой; на детской электростанции и метеорологической станции, в строительных звеньях и других местах. Необычайно разветвленная и хорошо оснащенная сфера трудовых занятий предназначалась для того, чтобы каждый ученик мог найти в школе тот вид трудовой деятельности, который в наибольшей мере соответствовал бы его задаткам и способностям. Идея труда как средства самоосуществления воспитанников и развития их творческой индивидуальности реализовалась на основе нескольких принципов.

Во-первых, рядом с детьми должен быть педагог, страстно влюбленный в свое дело и достигший мастерства в одном или нескольких видах труда. Только в этом случае личный пример воспитателя помогает открыться «живинке» ребенка – его творческой индивидуальности. Павлышские педагоги, многие из которых были прекрасными агрономами, садоводами, пчеловодами, электротехниками, конструкторами, – вполне отвечали этому требованию [1].

Во-вторых, состав кружков, в которых организовывался творческий труд, был разновозрастным. Рядом с учителем любимым трудом занимались старшеклассники и те учащиеся младших и средних классов, у которых проявлялись склонности к данному виду трудовой деятельности. Это обеспечивало преемственность содержания трудовых дел, обмен социальным и трудовым опытом, возможность продвижения вперед в индивидуальном темпе, в том числе обгонять сверстников.

В-третьих, незыблемым правилом работы кружков являлось стремление к достижению того «потолка», кото-

рый был доступен ребятам в силу их возрастных, и, что особенно важно, индивидуальных особенностей. В тщательности и аккуратности выполнения отдельных трудовых операций, в отшлифованности навыков владения инструментом, в завершенности воплощения замысла в продукт, изделие или в его индивидуально выполненный элемент ребенок должен достигать степени своего мастерства, чуть опережая сегодняшний уровень развития. Только так, «вставая на цыпочки» и постоянно совершенствуясь, дается успех и с ним – радость труда, растет самооценка и требовательность к себе, укрепляется чувство собственного достоинства. Кроме того, постоянное внимание уделялось расширению содержания трудовых занятий: в отдельные годы увлечениям воспитанников открывалось до ста направлений трудовой деятельности, включавших занятия художественным рукоделием [2, с.130-147].

В воспитательную систему В.А. Сухомлинского труд входил и как средство, с помощью которого учащиеся учились выражать нравственное – доброе, заботливое, бескорыстное отношение к людям. Уже первые трудовые дела малышей-первоклассников окрашивались добрыми чувствами по отношению к близким людям. В один из осенних дней проходил Праздник Розы: каждый первоклассник получал в школе саженец розы и высаживал его у родительского дома. Последующий несложный труд, требующий, однако, постоянного внимания, заботы и настойчивости, поддерживался (с помощью учителя) радостью делать добро – дарить розы со своего куста самым дорогим людям.

Одновременно шла подготовка к Празднику первого хлеба. Для этого нужно было вырастить пшеницу на пустыре, где раньше ничего не росло. Надо наносить много ила и перегноя, перекопать и разрыхлить почву, подготовить семена... Много нужно потрудиться, чтобы получить налитые колосья, сжать и обмолотить их, смолоть муку, испечь румяный каравай и угостить родителей и других людей своим первым хлебом.

Нравственный смысл носила также давняя школьная традиция дарить близким людям в день рождения цветы, выращенные самими детьми в теплице или в открытом грунте. Ко второму-третьему году обучения, когда у детей укреплялась терпеливая привычка трудом нести людям добро и радость, каждый ребенок закладывал свой домашний «сад благодарности». На отведенном месте он сажал и выращивал для родителей яблони, вишни, виноградные кусты, подаренные школой. В четвертом-пятом классе каждый ученик сажал еще одно дерево в школьном саду и ухаживал за ним до окончания школы.

Павлышские педагоги стремились к тому, чтобы в жизнь каждого поколения питомцев входила трудовая забота о больных, престарелых и одиноких односельчанах. – Есть люди, которым надо помочь принести воды, хлеба, нарубить дров. Но еще больше людей, нуждающихся в человеке, в тепле его души, в сердечности, сочувствии и добром слове. Таким трудом души для детей была тревожная и нужная забота о пятилетнем Феде, которого неизлечимая болезнь приковала к постели [2, с.495-498]. Большого напряжения волевых и нравственных сил воспитанников, их беспокойной и жертвенной любви к конкретным людям требовала и та забота, в которой были окружены одинокие павлышские пенсионеры [1].

Кроме того, труд входил в жизнь воспитанников Сухомлинского и как средство увидеть мир таким, каким он должен быть благодаря человеку. В школе была особая сфера труда, направленная на утверждение красоты, на сохранение и умножение природных богатств и тем самым

помогающая воспитанникам понять природу «как сучок, на котором находится гнездо, где живем мы, птенцы природы [2, с.585].

Многолетней традицией Павлышской школы было восстановление плодородия земли. Для этого брались заброшенные участки пустырей, неплодородной глины, которые за шесть-семь лет упорного труда (всего несколько миллиметров гумуса в год!) превращались в плодородные угодья и передавались под огороды колхозников. Каждое поколение питомцев школы трудилось над укреплением склонов оврагов, над разведением ценных лесных пород (липовый Сад Матери, школьный питомник), над созданием Уголков Красоты на местах зарослей чертополоха, над превращением родного села в цветущий сад. Такой труд, в котором соединялось создание красоты и добра, одновременно утверждал гражданскую заботу воспитанников о сохранении и умножении природных богатств в качестве важной жизненной ценности.

Не следует думать, что трудовой компонент воспитательной системы Сухомлинского представлял собой сплошь «педагогическую экзотику», недоступную рядовой школе. Интеллектуальным, нравственным, эстетическим, гражданским смыслом наполнялись трудовые дела, обычные для сельской школы: сбор семян плодовых и декоративных растений, охрана птиц, выращивание зеленой подкормки для колхозных ягнят и телят, помощь хозяйству в страдное время. Но при этом труд обязательно обогащался творческими идеями, социально-нравственными и гражданскими замыс-

лами, разнообразными чувствами, то есть становился фактором духовной жизни, превращался в «воспитательный труд».

Становление труда средством познания и улучшения окружающего мира, средством утверждения нравственного отношения к людям и творческого самоутверждения личности воспитанников поддерживалось богатой эмоциональной окраской трудовой деятельности. Внимание воспитателей постоянно направлялось на пробуждение и поддержание детской радости трудового открытия мира и тайн природы, радости успеха и переживания удовлетворенности трудом своим и коллектива, его результатами. С помощью педагогов трудовые дела детей окрашивались удивлением и восхищением, добротой, участливой отзывчивостью, нежной чуткостью и жалостью, а также беспокойством, волнением и тревожными переживаниями. Такая работа педагогов являлась важной частью методики трудового воспитания в школе Сухомлинского.

Наконец, будем помнить, что труд принимался павлышскими педагогами и воспитанниками как средство образования личности также благодаря общему духу школы и большой, самобытной педагогической работе по развитию интеллектуальных, нравственных, эмоциональных, гражданских сил детей в сферах обучения и досуга, в семье, – что нуждается в дополнительном изучении.

Библиография

1. Сухомлинский В.А. Воспитание коммунистического отношения к труду. – М., 1959.
2. Сухомлинский В.А. Избр. Произведения: В 5 тт. – Т.5. – Киев, 1980.

Меньшикова Анастасия Николаевна

Анализ профессионально-личностных качеств будущего графического дизайнера на основе компетентностного подхода: взгляд и позиция педагога-практика

Достижение высокого уровня профессионализма в любой сфере деятельности предполагает овладение не только определенным объемом профессиональных знаний, умений, навыков, но и комплексом личностных качеств, которые обуславливают успешность осуществления человеком профессиональной деятельности и являются специфичными для той или иной профессии. Общество предъявляет очень высокие требования к качеству образования в вузах, к результатам профессиональной подготовки специалистов разного профиля. В условиях высокого уровня безработицы (по официальным статистическим данным, 6,6 % на начало 2013 г.), когда в России на фоне мирового экономического кризиса стремительно меняется социокультурная и экономическая ситуация, наблюдается жесткая конкуренция на рынке труда, количество предложений услуг специалистов превышает их спрос, вполне закономерным следствием является повышение требований работодателей к профессиональным и личностным качествам работника.

Возрастные психологические новообразования юности (самосознание, идентификация, формирование стабильного образа «Я», склонность к рефлексии и самоанализу; потребность молодого человека систематизировать, обобщать свои знания о себе (стремление всесторонне разобраться в своем характере, своих чувствах, действиях, поступках); соотношение себя с идеальным образом «Я»; самоуважение (принятие, одобрение себя или непринятие, неудовлетворенность собой); самосовершенствование волевой регуляции; проявление стремления к самоутверждению др.), являются благоприятными психологическими предпо-

сылками для формирования профессионально значимых качеств и становления личностной зрелости (Г.С. Абрамова, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Андреева, Л.С. Выготский, И.С. Кон, В.С. Мухина, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, П.М. Якобсон и др.).

Становление психологических новообразований, а также реализация ведущих психологических потребностей юношеского возраста – потребность в самоопределении (И.С. Кон, Н.С. Пряжников, Д.И. Фельдштейн и др.), потребность в самореализации (самоактуализации), и в самовыражении (самопрезентации) (А. Горальски, А.Г. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, К. Хорни и др.) – осуществляется в учебно-профессиональной деятельности как ведущем виде деятельности этого периода онтогенеза. Формируется система знаний, профессиональных умений и навыков, комплекс личностных качеств (само-актуализация, ассертивность (самоутверждающее поведение), смысложизненные ориентации, творческий потенциал, стратегия выигрыша, способность к самоутверждению и самообучению), обуславливающие возможность обеспечения конкурентоспособности личности по окончании образовательного учреждения (А. Адлер, Р.Е. Альберти, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Д. Максвелл, А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, Э. Шостром, В. Франкл и др. – в зарубежной науке; Е.А. Климов, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, В.А. Сластенин и др. – в отечественной науке).

Одной из наиболее востребованных, престижных в настоящее время, и вместе с тем, одним из наиболее сложных видов профессиональной деятельности, является профессия дизайнера. Высокий уровень требований в профессиональ-

ной подготовке будущих специалистов для этой сферы обуславливают большой объем теоретических знаний, практических умений и навыков, которыми студентам необходимо овладеть за время обучения в вузе. Следствием этого является весьма значительная учебная нагрузка, быстрый темп и сложность содержания учебно-профессиональной деятельности, что практически не оставляет возможности для обеспечения профессионально-личностного становления молодого человека. При этом высокая конкуренция в профессии требует от дизайнера непрерывного профессионального самосовершенствования и личностного роста.

Структура значимых профессионально-личностных качеств студентов – будущих дизайнеров представляет собой сложное комплексное образование, состоящее из трех взаимосвязанных друг с другом компонентов: а) креативного (творческая исследовательская активность, творческое отношение к профессии; креативность, качества креативной личности; творческие составляющие познавательной деятельности; интеллектуальные характеристики творчества); б) когнитивного (структурные составляющие познавательной деятельности; активность личности – познавательная, интеллектуальная, надситуативная; доминирование познавательной мотивации деятельности, осознание социальной значимости профессии; широта кругозора, информационная компетентность; социально-коммуникативные умения); в) эмоционально-волевого (особенности эмоционально-аффективной сферы, личностные качества, психические состояния, особенности мотива-ционно-потребностной сферы личности, способность к саморегуляции и рефлексии).

Комплексное педагогическое обеспечение формирования личностных профессионально значимых качеств студентов – будущих дизайнеров в условиях университетского образования необходимо осуществлять в единстве трех этих компонентов – за счет оптимальной организации образовательной работы в вузе и в наиболее эффективных формах: внеаудиторная деятельность, специально организованная педагогическая работа на основе использования арт-технологий разного вида, творческих индивидуальных заданий, проектной деятельности, проблемных ситуаций, творческих показов и обсуждений авторских проектов; организации выставок; тренингов, конкурсов. Приоритетное значение принадлежит педагогическому обеспечению формирования эмоционально-волевого компонента личностных профессионально значимых качеств студентов – будущих дизайнеров, поскольку он определяет степень способности личности к волевому напряжению, самопреодолению, волевой иммобилизации. Система педагогического обеспечения формирования личностных профессионально значимых качеств студентов – будущих дизайнеров включает в себя следующие составные компоненты: формы организации педагогической работы, содержание личностно-развивающей педагогической программы (проектируется на основе арт-технологий разного вида), методы и средства педагогического обеспечения, способы организации деятельности студентов, организационно-управленческие условия реализации развивающей педагогической программы, психолого-педагогическое сопровождение индивидуально-личностного развития студентов.

В чем же состоят специфические особенности профессии «дизайнер»; ее сущностно-содержательные характеристики, креативные составляющие личности такого специалиста? Несмотря на древние исторические корни и традиции (художественное творчество, ремесленничество и прочие виды искусства), дизайнер – достаточно мо-

лодая профессия (середина XIX в.: дизайн как проектно-художественная деятельность; дизайн как художественно-промышленная деятельность: начало XX в.; становление дизайна как самостоятельной профессии: 1930-е гг.).

Дизайн как вид профессиональной деятельности обладает своей спецификой: интегративность (объединение разных областей знаний и разных типов отношений человека с окружающим миром); комплексность, базирующаяся на сочетании пяти принципов дизайна – социологического, инженерного, эргономического, экономического, эстетического; креативность – творческий, преобразующий характер деятельности; сочетание эстетической и утилитарной функции продукта профессиональной деятельности, необходимость достижения баланса «меры - предмета» и «меры человека» (Л.А. Зеленев, О.П. Фролов); полифункциональность – совмещение разных функций (архитектора, художника, копирайтера, полиграфиста и т.п.); высокая конкурентность профессии, а также быстрый темп развития содержания профессиональной деятельности, обуславливающий необходимость постоянного профессионального самосовершенствования и личностного роста.

Исходя из этого представляется возможным обозначить следующие наиболее значимые для дизайнера личностные качества: креативность, самостоятельность и инициативность; гибкость; смелость; склонность к риску; мобильность; коммуникативность; высокая работоспособность и стрессоустойчивость.

В соответствии с концепцией интегральной природы (сущности) человека (В.Я. Кайдалов, В.В. Орлов, Л.В. Филиппова, Ю.А. Лебедев) и интегральным характером понятия «творческий потенциал личности» (Дж. Гилфорд, А.М. Матюшкин, Е.Л. Яковлева), комплекс личностных профессионально значимых качеств студентов – будущих дизайнеров может быть представлен как взаимосвязь трех структурных компонентов – креативного, когнитивного, эмоционально-волевого. Содержание каждого из этих структурных компонентов представляет собой обобщение результатов многочисленных междисциплинарных исследований, государственных образовательных стандартов, профессиограмм профессии «дизайнер».

1. Креативный компонент

1.1. Творческая исследовательская активность, потребность в творческой преобразовательной деятельности, стремление к созданию нового; творческое отношение к профессии.

1.2. Креативность как открытость новому опыту, способность к отказу от следования стереотипам и принятию нестандартных оригинальных решений, готовность личности изменяться; качества креативной личности (неконформизм, инициативность, готовность к риску, сочетание лидерских способностей с готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе, настойчивость, целеустремленность, решительность, трудолюбие, систематичность в работе, смелость в принятии решений; интуитивизм – способность к сверхбыстрым оценкам, решениям, прогнозам).

1.3. Творческие составляющие познавательной деятельности: творческое (дивергентное) мышление; творческое воображение; образное видение, ассоциативность восприятия и мышления, склонность к сравнениям и сопоставлениям, способность к установлению аналогий и ассоциаций по разным основаниям; комбинаторные способности; эмоциональная окрашенность познавательных психических процессов.

1.4. Интеллектуальные характеристики творчества (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов, К.А. Торшина, А.Т.Шумилин, Е.Л. Яковлева и др. – в отечественной науке; Х. Гарднер, Х. Грубер, Дж. Дэвидсон, Н. Коган, П. Торренс, Р. Стернберг, К. Хеллер и др. – в зарубежной науке): зоркость в поисках – способность увидеть то, что не укладывается в рамки ранее усвоенного; способность к свертыванию мыслительных операций – способность осуществлять последовательный переход от одного звена цепи рассуждений к другому; способность использовать разные способы кодирования информации нервной системой; способность к переносу (экстраполяции) знаний, умений, навыков; боковое мышление – способность увидеть путь к решению, используя «постороннюю» информацию (Э.де Боно); цельность восприятия – способность воспринимать действительность целиком, не дробя ее (И.П. Павлов); сближение понятий – лёгкость ассоциирования и отдалённость ассоциируемых понятий, «смысловое» расстояние между ними (С. Медник); гибкость мышления – способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому, далёкому от первого по содержанию (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс и др.); гибкость интеллекта – способность вовремя отказаться от скомпрометированной гипотезы (Дж. Гилфорд, Я.А. Пономарев); способность к «сцеплению» – способность индивида объединять воспринимаемые раздражители, а также быстро увязывать новые сведения с прежним личностным опытом, без чего воспринимаемая информация не превратится в знание, не становится частью интеллекта; лёгкость генерирования идей; беглость речи; способность к доведению до конца – способность к доработке деталей, совершенствованию первоначального замысла.

2. Когнитивный компонент

2.1. Высокий уровень сформированности структурных составляющих познавательной деятельности: продуктивность и произвольность познавательных психических процессов (восприятие, внимание, память мышление, воображение); качества мышления (самостоятельность, оригинальность, гибкость, беглость, гибкость, разработанность, глубина, критичность) (В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); проявления общего интеллекта – схватывание, понимание, быстрота оценок и выбора пути решения, адекватность действий (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс и др.); интеллектуальные умения, связанные с переработкой усвоенной информации (способность к быстрому восприятию и усвоению информации – визуальной, вербальной, знаково-символической; способность к быстрому всестороннему анализу и обобщению информации; способность к экстраполяции – переносу усвоенной информации в новые условия, способность быстро находить варианты решения в соответствии с новыми условиями; сформированность навыков знаково-символической деятельности); способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения.

2.2. Активность личности: познавательная активность как интегративная характеристика познавательной направленности личности и интенсивности познавательной деятельности (М.И. Лисина, А.М. Матюшкин, И.Н. Семенов и др.); интеллектуальная активность как инициативное творческое действие субъекта (Д.Б. Богоявленская); надситуативная активность как способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи (В.А. Петровский).

2.3. Доминирование познавательной мотивации деятельности; склонность к решению и поиску проблем; осознание социальной значимости профессии.

2.4. Широта кругозора, информационная компетентность.

2.5. Социально-коммуникативные умения: умение вести беседу на профессионально значимые темы с коллегами, руководителями, клиентами (действительными и потенциальными); адекватное использование профессиональной лексики; знание и адекватное использование стилистических особенностей родного языка в связи с профессиональной деятельностью; умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; умение слушать и слышать собеседника, понимать его желания и потребности; умение отстаивать свою точку зрения и аргументировано, бесконфликтно изменять точку зрения собеседника.

3. Эмоционально-волевой компонент

3.1. Особенности эмоционально-аффективной сферы: стрессоустойчивость, эмоциональная устойчивость (как противоположность эмоциональному выгоранию), владение копинг-стратегиями.

3.2. Личностные качества: адекватная самооценка (как личностное качество), адекватная самооценка своих профессиональных возможностей, высокий уровень притязаний, уверенность в себе.

3.3. Эмоционально-положительные психические состояния личности, которые способствуют актуализации потребности субъекта в творческой деятельности и обуславливают интенсивность ее протекания (спокойствие, доброжелательность, инициативность, удовлетворенность и др.) – как противоположность психическим состояниям, негативно влияющим на развитие креативности и осуществление профессиональной деятельности в целом (агрессивность, тревожность, ригидность, фрустрация и др.);

3.4. Особенности мотивационно-потребностной сферы: высокая степень сформированности потребности в достижении, доминирование мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудачи; положительное отношение к профессии, готовность к трудовой деятельности; стремление к саморазвитию (профессиональному и личностному), повышению своей квалификации и мастерства; готовность к самосовершенствованию в профессиональной деятельности и личностному росту.

3.5. Способность к саморегуляции профессиональной деятельности; способность к рефлексии (рефлексии профессиональной деятельности, эмоциональных состояний, коммуникативных взаимодействий, межличностных отношений).

В качестве основополагающих характеристик понятия «потенциал» в многочисленных междисциплинарных исследованиях (Б.Г. Ананьев, Д.Е. Бернлайн, О.Л. Краева, К. Левин, В.Н. Марков, Е. В. Прима, Д. Роттер, Ю.В. Синягин и др.) признаются: целостность природы объекта («полнота единичного и всеобщего») и возможность актуализации (перехода возможного в реальность). Таким образом, на всех ступенях креатогенеза и профессиогенеза необходимо спроектировать комплекс педагогических условий, обеспечивающих возможность актуализации профессиональных и творческих потенциалов личности.

На наш взгляд, структура личностных профессионально значимых качеств представляет собой эмпирическое описание. Это – идеальная модель дизайнера-профессионала, которая не может претендовать на универсальность, так как каждый человек есть неповторимая индивидуальность-уникальность – и как профессионал, и

как личность. Много факторов обуславливают профессиональное становление и личностное развитие человека (содержание профессиональной подготовки, время начала профессиональной деятельности, специфика профессиональной деятельности, социальное окружение, условия жизни, особенности воспитания в семье, семейные взаимоотношения и др.). Не может быть универсальной модели профессионала – есть идеал, к которому должно стремиться. Целенаправленное формирование одних профессионально значимых качеств будет обуславливать прогрессивное развитие других качеств. Поэтому необходимо комплексное воздействие на всю структуру профессионально значимых качеств и проектирование в образовательном учреждении комплекса педагогических условий, обеспечивающих переход личностных возможностей (потенций) в реальность.

В чем же состоит специфика формирования личностных профессионально значимых качеств будущих дизайнеров? Каковы наиболее важные условия формирования личностных профессионально значимых качеств студентов – будущих дизайнеров в вузе?

Периодом онтогенеза, наиболее сензитивным для творческого развития личности и формирования профессионально значимых личностных качеств, является юношеский возраст (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.С. Белкин, Л.С. Выготский, М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Г.Г. Горелова, И.С. Кон, В.С. Мухина, Л.М. Орлова, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн, П.М. Якобсон и др.). Возрастная специфика формирования личностных профессионально значимых качеств студентов – будущих дизайнеров может быть представлена следующим образом.

1. Креативный компонент

Широкое поле деятельности (учебно-профессиональная, внеучебная, социально-коммуникативная, культурно-досуговая, продуктивная, интимно-личностное общение, а также, нередко, включение молодого человека в трудовую профессиональную деятельность и создание семьи) создает благоприятные условия для реализации творческих возможностей личности, проявления творческой активности. В юношеском возрасте достигает пика своего развития совокупность интеллектуальных характеристик творчества: зоркость в поисках, способность к свертыванию мыслительных операций, цельность восприятия, сближение понятий, гибкость мышления, легкость генерирования идей и др. (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов, К.А. Торшина, А.Т. Шумилин, Е.Л. Яковлева и др. – в отечественной науке; Э. де Боно, Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Х. Грубер, Дж. Дэвидсон, Н. Коган, Р. Стернберг, Э. Торренс, К. Хеллер и др. – в зарубежной науке).

2. Когнитивный компонент

Важнейшими психологическими новообразованиями юности являются: развитие у молодого человека самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску (И.С. Кон). Мышление становится более систематическим и критическим (П.М. Якобсон). Активно развиваются специальные способности; растет дифференциация направленности интересов; структура умственной деятельности юности становится очень сложной и индивидуальной (И.С. Кон, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн, П.М. Якобсон и др.). Возросшие интеллектуальные возможности и включение молодого человека в разноплановую деятельность способствуют эффективному развитию (без организации специального обучения) надситуативной активности, которая является

квинтэссенцией таких психических феноменов когнитивной сферы личности, как «умственная активность» (М.И. Лисина), «интеллектуальная активность» (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин), «познавательная активность» (В.С. Егоров, М.С. Каган, М.И. Лисина, А.М. Матюшкин, И.Н. Семенов).

3. Эмоционально-волевой компонент

В юношеском возрасте создаются наиболее благоприятные возможности для формирования самосознания в единстве трех структурных компонентов – когнитивного, эмоционально-ценностного, регулятивного (И.С. Кон, Л.И. Мнацаканян, В.В. Столин, И.И. Чеснокова – в отечественной науке; Р. Бернс, Э. Эриксон – в зарубежной науке). Учебно-профессиональная деятельность студентов-дизайнеров как деятельность креативного характера в значительной степени обусловлена эмоциональными особенностями личности (гуманистическая психология: А. Горальски, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.; обоснование понятия «эмоциональная креативность»: Дж. Эврилл и К. Томас-Ноулз). Эмоционально-положительный фон, доминирование положительных эмоций, преобладание позитивных психических состояний, высокий уровень эмоциональной регуляции и стрессоустойчивости можно рассматривать в качестве структурных составляющих эмоционально-волевого компонента личностных профессионально значимых качеств студентов – будущих дизайнеров. Мотивационное развитие в юношеском возрасте не задается целиком извне, а развивается самостоятельно под влиянием эмоционально-аффективной сферы (термины «мотив» и «эмоция» имеют общее происхождение: от латинского «motere» – «двигать») и социальных условий достижения успеха, которая представляет собой один из видов личностной мотивации деятельности (Д. Атkinson, Р. Вейнер, К. Левин, Д. Роттер и др. – в зарубежной науке; Н.В. Афанасьева, И.А. Батулин, В.А. Бельх, И.А. Васильев, М.Л. Кубышкина, М.Ш. Магомед-Эминов, В.И. Степенский, С.А. Шапкин и др. – в отечественной психологии и педагогике).

Таким образом, процесс формирования личностных профессионально значимых качеств студентов – будущих дизайнеров обуславливается следующими объективными факторами: особенности возрастного развития личности в юношеский период онтогенеза, социальная ситуация развития в условиях студенческого социума, специфика будущей профессиональной деятельности.

Анализ и обобщение результатов научных исследований позволяет обозначить необходимые педагогические условия формирования личностных профессионально значимых качеств студентов – будущих дизайнеров.

1. Креативный компонент

В отечественной науке условия, стимулирующие развитие творчества, определены в исследованиях Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, Н.С. Лейтеса, А.Н. Леонтьева, А.М. Матюшкина, Г.В. Ожигановой, Я.А. Пономарева и др. В качестве обобщения результатов многочисленных психолого-педагогических исследований выделяются внешние условия развития творческого потенциала личности и внутренние условия, которые непосредственно связаны с личностными особенностями субъектов образовательного процесса. Основным условием развития творческого потенциала признается специально организованная или инициированная самим субъектом творческая деятельность (Ю.В. Шост). Активизация и тренировка творческих способностей в каком-либо виде деятельности, по мнению исследователей, ведет к тому, что они начинают ярче проявляться в других видах деятельности. Менее всего проблема творческого развития личности разработана применительно к юношескому возрасту (О.В. Сорокина). Интегрирующая роль принципов креативной педагогики как ведущего теоретико-методологического основания проектирования системы педагогического обеспече-

ния реализации творческого потенциала личности студентов при организации образовательно-воспитательного процесса в вузе научно обоснована в исследовании Я.А. Успенской. Средством развития креативности личности в образовательном процессе вуза является проектное образование А.М. Матюшкин) Формирование профессионально значимых качеств студентов-дизайнеров наиболее продуктивно осуществляется в художественно-эстетической деятельности.

2. Когнитивный компонент

Конкретизируя педагогические условия развития когнитивного компонента творческого потенциала личности применительно к профессии дизайнера, представляется важным обозначить необходимость осуществления в вузе целенаправленной педагогической работы, обеспечивающей развитие у студентов таких составляющих когнитивной деятельности, как: творческое воображение, дивергентное (творческое) мышление, познавательная активность.

а. Изучению проблем развития воображения на разных этапах онтогенеза посвящены исследования отечественных авторов (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Е.И. Игнатъев, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Обеспечение развития творческого воображения студентов – будущих дизайнеров достигается за счет использования в образовательном процессе специальных упражнений и творческих заданий по колористике, основам композиции, проектированию и т.д.

б. Юношеский возраст относится к третьей – самой высокой – стадии развития творческого мышления – это стадия эвристического мышления (А.Э. Симановский). В связи с этим особое значение приобретает использование в образовательном процессе со студентами – будущими дизайнерами эвристических приемов обучения, которые направлены на формирование определённых способов действия, позволяющих разрешать противоречия.

В образовательном процессе необходимо своевременно преодолевать факторы, препятствующие активизации творческого мышления студентов: стремление к успеху, во что бы то ни стало; боязнь риска со стороны обучающегося и недопущение риска со стороны педагога; конформность, неспособность противостоять давлению других; регламентация поведения; неодобрение педагогом сомнений, собственных мнений и соображений обучающихся, фантазии; жесткие половые стереотипы; высокая готовность к изменению собственного мнения под влиянием сверстников или старших; преклонение перед авторитетами (В.Н. Дружинин, А.Я. Пономарев, Л.А. Попова, А.Э. Симановский, М.П. Щетинин, В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич и др.).

в. Поскольку в развитии познавательной активности тесно взаимосвязаны ее интеллектуальные и личностные компоненты (В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.М. Матюшкин, Е.Н. Соколов, Т.И. Шамова и др.), наибольший интерес представляет методология предложенной А.М. Матюшкиным новой концептуальной трактовки исследовательской познавательной активности как активности продуктивного, творческого типа, развивающейся и осуществляющейся в форме внутреннего (в рефлексующем самосознании личности) диалога или диалога внешнего (в межличностном общении партнеров по совместной или групповой работе).

3. Эмоционально-волевой компонент

Успех в профессиональной деятельности зависит не только и не столько от сформированных профессиональных навыков, сколько от развития общепсихологической культуры специалиста (Е.А. Рождественская). Таким образом, зрелость эмоционально-личностной сферы студента становится одним из главных факторов подготовки будущего специалиста и качества его жизни (Н.Ф. Агаев). При организации педагогической работы в вузе необходимо обращаться к эмоцио-

нальным реакциям и состояниям студентов как важнейшему условию предъявления человеком своей индивидуальности-уникальности и развития креативности (Е.Л. Яковлева). Развитие «эмоционального интеллекта» (П. Сэловей) подразумевает постоянное распознавание человеком как своих собственных эмоций, так и эмоций других людей (О.В. Сорокина). Значительную роль в ходе осознания человеком своих эмоций играют рефлексивные процессы (В.К. Зарецкий, С.Э. Ковалёв, В.А. Лекторский, С.Н. Морозюк, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, И.В. Шелепанова и др.). Систематическое осуществление рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям помогает студентам лучше осознавать свое субъективное отношение к происходящему, тем самым, способствуя лучшему осознанию и проявлению своей индивидуальности и становясь, таким образом, одним из условий развития креативности (Е.В. Терелянская). При этом необходимо обеспечить: трансформацию когнитивного содержания в эмоциональное; безоценочное принятие и поддержку эмоциональных реакций и состояний студента; использование индивидуализации, проблемности, диалогичности в работе со студентами (Е.Л. Яковлева).

Студенты относятся к социальному слою населения повышенного риска, подверженному кумулятивному эффекту воздействия стресс-факторов процесса обучения и влияния выбранной профессии на личность. В частности, это такие факторы как: перегрузка учебными занятиями, авторитарный стиль взаимоотношений преподавателей и студентов, недостаточный учет индивидуальных особенностей в обучении и воспитании, гиподинамия и др. (Э.В. Вайнер, Н.К. Иванова, А.М. Куликов, Е.А. Ямбург и др.).

Низкий уровень эмоциональной устойчивости личности студентов творческих специальностей прогрессирует, начиная с первого курса (Н.Ф. Агаев). В то же время лица с высоким творческим потенциалом чаще используют разнообразие и эффективные копинг-стратегии, помогающие противостоять психологическому стрессу и психическому выгоранию.

Целенаправленная работа по психологической профилактики стресса в студенческой среде, в соответствии с основными положениями концепции когерентности Антоновского, будет способствовать предотвращению формирования у студентов синдрома эмоционального выгорания («синдром психического выгорания», «информационный невроз»), который представляет собой выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия (В. Бойко).

Эффективным педагогическим средством развития эмоционально-волевой сферы студентов – будущих дизайнеров являются арт-технологии разного вида (М.Е. Бурно, Р.М. Грабенко, Г.-Г. Декер, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, В.Л. Кокоренко, А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева, Н.Г. Оганесян, Н.Е. Пурнис и др.).

Обеспечивая развитие профессионально необходимых личностных качеств будущих дизайнеров, важно не упустить из виду особенности личности будущего специалиста, его готовность и стремление к самоизменению. Это условие целиком зависит от вузовского преподавателя, его опыта и внимания, способности к проникновению во внутренний мир студента, внутренней культуры педагога, соблюдения им этических основ профессионального взаимодействия.

Библиография

1. Ньюарк К. Что такое графический дизайн? – М.: Изд. «Астрель», 2005.
2. Семченко П.А. Основы шрифтовой графики. – М.: Выш. школа, 1978.
3. Курушин В. Д. Дизайн и реклама. – М.: ДМК Пресс, 2006. – 272 с.
4. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. — М.: Советская энциклопедия, 1983.
5. Экспериментальное искусство : Влияние теории на художественное творчество. Сб. ст. / Под ред. О. Личивирделло, С. Ломбардо, В. Петрова. — М.: ГИИ, 2011. — 412 с.

Ценности Добра и Красоты в формировании общекультурной компетентности будущего учителя изобразительного искусства

Современное художественное образование непрерывно разрабатывает такие методики обучения, которые будут способствовать не только раскрытию творческого потенциала будущих учителей изобразительного искусства, но и формированию их общекультурной компетентности. Структура общекультурной компетентности будущего учителя изобразительного искусства включает в себя когнитивный, ценностно-ориентационный и коммуникативно-деятельностный компоненты. Усвоение продуктов культуры в разнообразных её проявлениях соответствует когнитивному компоненту. Приобщение к культуре, передача её ценностей через переживания в процессе духовного общения рассматривается в ценностно-ориентационном компоненте. Научение и сотворчество как способ присвоения культуры соответствует коммуникативно-деятельностному компоненту. Общекультурная компетентность рассматривается как система хранения и передачи социального опыта и как форма хранения способов человеческой деятельности. Но, если мы будем рассматривать общекультурные ценности без эколого-экономических аспектов влияния, – это будет неправильно. С экономической точки зрения культурное наследие не менее ценно, чем производство какой-либо продукции. Например, многие памятники культуры используются для размещения музеев, театров, школ, больниц, а также жилых домов и офисов. От культурного наследия и его сохранности зависят и доходы туристического бизнеса. Экологические же проблемы зачастую носят более серьёзный характер. Они выражаются в нарушении почвенного покрова; загрязнении природы выбросами различных веществ, нарушении гидрологического и гидрогеологического режимов, геологической среды, проблемах эксплуатации различных предприятий; комплекса градостроительных проблем, нарушении лесных ресурсов, ресурсов животного мира и пр. Все перечисленные проблемы носят исторический характер и вызваны были потребительским отношением к природным ресурсам. Анализируя изученную литературу по данной проблеме, можно сказать, что профилактическая деятельность экологических служб и различных общественных организаций имеет больший эффект, если опирается на хорошо налаженную систему эколого-экономического воспитания и образования населения, которое, несомненно, охватывает дошкольное, школьное; начальное, среднее и высшее профессиональное образование.

Немаловажную роль на формирование подрастающего поколения, на его общекультурное развитие, эстетическое восприятие окружающего его мира играет учитель изобразительного искусства. Он знакомит обучающихся не только с произведениями искусства, но и памятниками культуры, которые несут в себе эстетическую, историческую, научную и исследовательскую, а также социальную ценности. В концепции модернизации современного Российского образования говорится, что для формирования личности нужно в полной мере использовать потенциал, заложенный в искусстве. Это определяет роль учителя изобразительного искусства в воспитательном процессе подрастающего поколения. Но нужно отметить, что только учитель изобразительного искусства, владеющий общекультурной компетентностью, может оказать исключительно важное влияние

на формирование разносторонне развитой личности. Умение самостоятельно реализовать потребность в образовании и самообразовании, умение ориентироваться в достижениях человечества в производственной, общественной и духовной жизни составляет суть общекультурной компетентности будущего учителя изобразительного искусства.

Особое место в его подготовке занимает учебная работа над пейзажем. Учебной программой вузов предусмотрено выполнение набросков и зарисовок, а также этюдов в технике акварели и масла, объектами которых являются не только окружающая природа, но и объекты культурного наследия (памятники архитектуры и пр.).

Для того чтобы успешно руководить работой учащихся, будущий учитель изобразительного искусства за время обучения на художественно-графическом факультете должен не только овладеть знаниями и техническими навыками в области пейзажных рисунка и живописи, но и научиться проводить беседы об изобразительном искусстве, во время которых обучающиеся знакомятся с произведениями В.Д. Поленова, И.И. Шишкина, А.К. Саврасова, И. И. Левитана, А. А. Рылова и многих других выдающихся русских пейзажистов. При этом, мало просто рассказать о том, какие произведения принадлежат кисти данного художника, важно раскрыть содержание картины, рассказать о художественных особенностях творчества каждого живописца или графика.

Нередко перед выходом на пленэр для будущих педагогов-художников организуются специальные вечера, во время которых проводятся беседы, которые помогают лучше узнать историю родного края; проводятся экскурсии в музеи, картинные галереи, посещаются различного рода выставки. Руководители пленэрных практик не только информируют о том, что необходимо иметь с собой для выполнения этюда, но и нередко проводят экскурсии по городу и его окрестностям, рассказывая об истории улиц, отдельных зданий, памятников, подчеркивая зачастую эколого-экономическую ценность либо утраченных культурных памятников, либо, напротив, бережно охраняемых. Такие беседы помогают решить задачи эстетического воспитания студентов. Эстетический вкус тесно связан с мировоззрением, нравственной позицией личности... [2] Прививая эстетический вкус, преподаватель определяет психологическую установку на отражение ценностей: в данном случае она будет выражена в эстетической потребности.

Однажды во время беседы один из преподавателей Курского государственного университета обратил наше внимание на то, как трепетно следует подбирать мотив для этюда. Он рассказал нам также о том, как писал заросшее поле, восхищаясь красотой цветковых пятен, на что один из старых агрономов возразил, что нет ничего красивого в заброшенном поле и видеть такое поле на картине весьма печально. Как верно был выбран этот пример для того, чтобы мы, в то время студенты второго курса, задумались не только о том, что будем писать, но и об окружающей нас эколого-экономической обстановке.

Для будущего учителя изобразительного искусства, как и для большинства будущих учителей, не секрет, что «...для того чтобы у учащихся появился учебный интерес,

необходима ясная цель работы, должно быть понятно с чего данная работа начинается, для чего делается конкретное задание и какой должен быть результат» [4]. В прошлом принципы обучения пейзажной живописи применялись преимущественно для совершенствования профессионального мастерства и улучшения качества обучения. Теперь в окружающей нас современной действительности, когда человечество заговорило о глобальных эколого-экономических проблемах XXI века, творческую работу на пленэре можно рассматривать как составляющую часть формирования рационально-гуманистических взаимоотношений в системе «человек-общество-биосфера».

Таким образом, можно сказать, что обучение рисунку и живописи на природе не только способствует раскрытию творческого потенциала будущего учителя изобразительного искусства, но и формирует у него общекультур-

ную компетентность, эстетическое восприятие окружающего мира, а также прививает любовь к Родине, к богатству её природы, заставляет не только обратить внимание на эколого-экономические проблемы, но и быть бережнее и внимательнее к окружающей нас среде.

Библиография

1. Агафонов В.Б. Современное состояние законодательства в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности при пользовании недрами // LEX RUSSICA: науч. тр. МГЮА. – М., 2012. – № 2. – С. 322–328;
2. Репринцев, А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, формирование. — Курск : Изд-во КГПУ, 2000. — 184 с.
3. Соколинский, В.М. Живопись пейзажа как средство формирования эстетического отношения личности художника-педагога к природе в системе непрерывного педагогического образования / В.М. Соколинский // Художественно-эстетическая подготовка будущего учителя в системе непрерывного педагогического образования: материалы междунар. науч.-практической конф. Липецк, 7-9 апреля 2004. - Липецк: ЛГПУ, 2004. - С.167-172 (0,3 п. л.).
4. Шабанов, Н.К. Художественно-педагогическая подготовка учителя изобразительного искусства в вузе / Н.К. Шабанов. — Курск : КГУ, 2008. — 146с. — ISBN

Сущеня Бронислав Георгиевич

Аксиологические основания организации отношений человека и природной среды

Современное производство требует вовлечение в хозяйственный оборот все новых и новых материальных, энергетических, природных, трудовых и других ресурсов. Мировое их потребление достигло величины, соизмеримой с запасами полезных ископаемых. То, что создавалось природой в течение геологических эпох, сегодня расходуется человечеством за несколько десятилетий. Причем только 5-10% сырья, поступающего в производство, переходит в промышленную продукцию, остальное попадает в отходы производства, которые, загрязняя окружающую среду, нарушают экологическое равновесие в различных регионах планеты.

В зависимости от источников образования, отходы потребления подразделяются на отходы производственного потребления (образующиеся на предприятиях и организациях) и отходы бытового потребления (образующиеся у населения). Абсолютное большинство существующих процессов производства и потребления сопровождается образованием различных остатков вещества и энергии, имеющих отличные от начальных потребительские свойства.

На рубеже XX – XXI веков человечество в своей активной жизнедеятельности столкнулось с ранее неведомыми ему новыми, сложными проблемами, возникающими практически во всех сферах его жизни – природной, производственно-экономической и социальной. Научно-техническая революция второй половины XX века привела к чрезвычайно возросшему динамизму роста производительных сил – главной цели сложившегося индустриального общества. К концу века произошла спонтанная неуправляемая материализация знаний (интеллекта), накопленных всей предыдущей историей человечества, что интегрально привело к совершенно неожиданным и кардинальным изменениям мира, в котором все мы сегодня живем [7, с. 25].

Современное общество оказалось перед сложнейшим выбором: либо сохранить существующий способ взаимодействия с окружающей природной средой, а это может привести к необратимым экологическим последстви-

ям, либо выработать новое к ней отношение, которое позволит сохранить биосферу, пригодную для жизни, но для этого необходимо изменить сложившийся тип деятельности. Возможно последнее только при условии полной перестройки системы взглядов людей, ломки ценностей в области как материальной, так и духовной культуры и формирования новой – экологической культуры.

Соответственно, экологическая культура – это органическая часть природы, охватывающая те стороны мышления и деятельности человека, которые соотносятся с природной средой. Важнейшим показателем уровня культуры общества следует полагать не только степень его духовного развития, но и то, сколь нравственно население, насколько внедрены экологические принципы в деятельности людей по сохранению и воспроизводству природных богатств.

Экологический подход привел к вычленению внутри философии еще такого понятия, как «экология культуры», в рамках которой осмысливаются пути сохранения и восстановления различных элементов культурной среды, созданной человечеством на протяжении его истории, ведь кризис взаимодействия человека и общества имеет системный характер, а выход из любого кризиса определяется, прежде всего, ликвидацией причин, его вызывающих, но не его последствий. К исследованию таких причин только сейчас приступают и поэтому конкретных ответов на вопросы: что делать, как делать и с чего начать, пока нет и, вероятно, не скоро будут. В связи с этим возникает всеобщее осознание того, что так как все мы сегодня живем, больше жить нельзя [8, с. 258].

Проблема взаимодействия природы, производства и общества, содействие сбалансированному управлению устойчивого развития цивилизации очень сложна и многогранна. Актуальность ее очевидна. Каждый день мы узнаем о новых событиях, приносящих огромный социальный и экономический ущерб и влекущих человеческие жертвы. Хорошо известно, что затраты на предотвращение стихийных природных и природно-техногенных бедствий в десят-

ки раз меньше по сравнению с величиной причиненного ими ущерба. С известным лозунгом: «Все для человека, все во благо человека» развернулось суперхищное покорение природы, материально-энергетические ресурсы которой всегда были и будут единственным жизнеобеспечивающим потенциалом человечества. Гигантский рост промышленного потенциала земной техносферы обусловил как огромное потребление сырьевой массы, так и адекватный масштаб массы выделяемых отходов, достигающий 95-97% от массы изымаемых у природы ресурсов. Производя этот непомерный, чуждый и опасный для природы груз отходов, люди теперь вынуждены ломать голову – куда его деть: утопить, закопать, сжечь или отправить в Космос. Но драматизм положения состоит в том, что практически все предпринимаемые сегодня шаги уже не помогают, так как прямая борьба с отходами (уничтожение, захоронение или обезвреживание) – дело совершенно бесперспективное.

Становится почти очевидным, что такие глобальные проблемы как экологическая, экономическая, энергетическая и им подобные становятся сегодня скорее социально-нравственными, нежели чисто технико-экономическими и без осознанного, творческого участия и поддержки большинства членов общества успешно решены быть не могут. Теперь однозначно можно утверждать, что вся сложившаяся социально-производственная структура современного общества полностью исчерпала свои возможности устойчивого поступательного развития цивилизации. Проблема «отходов» предьявляет экологический вызов «разумному» человечеству, а оно упорно выбрасывает на помойку вместе с ними и свое будущее. В начале 50-х годов XX века выдающийся физик Нильс Бор произнес ставшие пророческими слова: «Человечество не погибнет в атомном кошмаре – оно задохнется в собственных отходах» [5, с. 112]. Без кардинальных преобразований в производственно-технической и социальной сферах общества выход из кризиса цивилизации невозможен.

Официальные решения (сверху), которыми предполагается в старой техносфере усовершенствовать отдельные показатели на 5 – 10 – 25% сегодня уже не только непригодны, а даже вредны. Нужны кардинальные решения, одновременно повышающие все основные (экологические, экономические и социальные) показатели в 3 – 5 – 10 раз. Нужен прорыв. Одним из таких решений и является настоящее инновационное проектное предложение – строительство высокотехнологичных мусороперерабатывающих заводов.

Практическое освоение новейших технологий по переработке мусора, несомненно, позволит успешно решать проблемы не только вновь выделяемых – текущих бытовых и промышленных отходов (пластмассы, автопокрышки, медицинские, химические, сельскохозяйственные отходы), но, пожалуй, впервые приступить к эффективной переработке и утилизации ценных ресурсов многочисленных старых городских свалок, высвобождая, восстанавливая и возвращая к полноценной жизни, ранее загубленные земельные угодья и материально-энергетические ресурсы [2, с. 63]. Это определит качественный переход от убыточных предприятий в данной сфере к высокорентабельным, (экологически чистым полифункциональным предприятиям, органически вписывающимся в жизнеобеспечивающие системы городов, создавая перспективы устойчивого эколого-экономического их развития [3, с. 88].

Новый подход в решении как бы одной частной задачи переработки и утилизации ТБО (твердых бытовых отходов), выразившийся в разработке целостной энерготехнологической системы, позволил сдвинуть с мертвой точки огромный пласт общих проблем производственной человеческой деятельности. Ведь сегодня, более чем когда-либо ранее, все мыслящие люди переживают и ждут от официальных структур власти и науки конкретных и понятных им ответов на злободневные вопросы как дальше жить, что делать, чтобы прекратить практику самоуничтожения [6].

В этом плане ответами на жизненные вопросы людей, полученными не с помощью, а вопреки официальным научным концепциям, могут служить новизна и высокий научно-технический уровень, заложенные в кардинально новые решения по переработке ТБО. На признание этого факта потребовалось не одно десятилетие напряженной борьбы, чтобы, наконец, преодолеть различные сопротивления официальной науки, в принципе не могущих решать острейшие проблемы современности, но и не желающих подвинуться – пропустить других.

Инженерно-техническая реальность практического создания мусороперерабатывающих заводов сегодня уже, ни у кого не вызывает сомнений. Это подтверждается множеством положительных отзывов, рекомендаций и заключений от ведущих специалистов научно-производственных организаций, отдельных известных ученых, а также убедительно подкрепляется тем, что все основные узлы и оборудование, каждый отдельный процесс или реакция, составляющие всю совокупность схемы и полного технологического ее цикла, достаточно глубоко изучены, технологически отработаны и в той или иной мере широко используются в различных смежных отраслях промышленности. Кроме этого, такие предприятия уже успешно функционируют в некоторых городах нашей страны (Санкт-Петербург, Курчатов) [1, с. 18].

Конечно, для того чтобы программа связанная с переработкой ТБО была реализована в полной мере, технических новшеств и введения в строй мусороперерабатывающих заводов недостаточно. Необходимо коренным образом поменять психологию людей, их отношение к природе. Развитие нового экологического мышления как центральной подсистемы экологической культуры связано с нашим осознанием бесперспективности и, более того, губительности ориентации на господство преобразовательного типа, технократического стиля мышления, основанного на агрессивном отношении к природе, на вере в беспредельность ее ресурсов.

Библиография

1. Анализ существующей системы обращения с твердыми бытовыми отходами в Санкт-Петербурге // Ресурсосберегающие технологии : экспресс-информ. / ВНИИ-ТИ. - 2003. - № 19. - С. 3-21.
2. Булгаков, С. Н. Новые технологии комплексной переработки твердых коммунальных отходов - дублирующая сырьевая экономика / С. Н. Булгаков // Строительные материалы, оборудование, технологии XXI века. - 2007. - № 6(101). - С. 62-64.
3. Глухов В.В., Некрасова Т.В. Экономические основы экологии. - Питер, 2008. - 350 с.
4. Жуков Б., Груева Е., / Судьбы вывоза мусора у «них» и у нас//журнал «Итоги»; № 18, 1999
5. Керженцев А.С. Функциональная экология. - М.: Наука, 2006. - 259 с.
6. Как отходы в рубли превращают // Региональная экологическая газета; май, 2003.
7. Промышленная утилизация и обезвреживание твердых бытовых отходов (ТБО) : информ.-темат. сб. № 8. Т. 1 / ООО Науч.-информ. центр «Глобус». - М.:], 2007. - 85 с.
8. Шилов И.А. Экология. - М.: Высш. шк., 2000. - 548 с.

Мотивация изучения иностранного языка студентами-фармацевтами в контексте профильных дисциплин

Активные методы преподавания иностранного языка широко применяются в системе высшего профессионального образования для студентов фармацевтического факультета очной формы обучения, повышая мотивацию к его изучению. В противовес этому, практический опыт преподавания иностранного языка студентам-заочникам свидетельствует о низком уровне заинтересованности учащихся в овладении этой дисциплиной.

Межпредметная интеграция предполагает изучение иностранного языка в контексте профессиональной деятельности. Студенты заочной формы обучения имеют среднее специальное образование и опыт работы в фармацевтических организациях, что предопределяет такие особенности работы преподавателя с данным контингентом, как широкое применение технологии контекстного обучения и превалирование самостоятельной работы студентов в процессе изучения дисциплин.

Совместно с профильными кафедрами нами используется методика, позволяющая мотивировать студентов заочного отделения к изучению английского языка. Вместо стандартных текстов описательного характера о работе фармацевтических организаций на практических занятиях студентам предлагаются для перевода и последующей работы с ними учебные ситуации в виде критических инцидентов, разработанных преподавателями профильных кафедр [1].

Критический инцидент представляет собой короткий рассказ, в котором описаны реальные примеры коммуникативного поведения специалистов, характеризующих высокую или низкую эффективность профессиональной деятельности. Принятие решения по критическому инциденту зависит только от индивидуальных свойств личности учащегося (практического работника), а не от внешних обстоятельств. Техника критических инцидентов используется для исследования действий специалистов в сложных ситуациях. Акцент делается не на рутинных задачах, подразумевающих под собой обычные производственные операции, а на задачах, требующих профессионализма и компетентности специалистов при их решении. Для использования метода критических инцидентов представлены ситуации с описанием «правильного» и «неправильного» поведения работников в решающих ситуациях [2]. Критические инциденты выполняют функцию усилителей достоверности, надёжности и ориентированности обучения. Метод критических инцидентов полагает анализ ситуации путём выбора её правильного решения из нескольких (верных и неверных) предложенных вариантов решения.

На занятиях учащимся предлагаются критические инциденты, случающиеся в работе сотрудников отдела безрецептурного отпуска лекарственных средств. Студент должен прочесть и перевести с английского языка на русский определённое количество инцидентов. Ознакомившись с каждой ситуацией, студенты выбирают из числа предложенных вариантов ответов тот, который с профессиональной точки зрения является наиболее правильным. В нижних строках после всех перечисленных для выбора альтернатив можно дать собственный ответ, проявив креативность в решении ситуации.

Всего было разработано 130 критических инцидентов. Ниже представлены примеры критических инцидентов,

предлагаемых учащимся.

Критический инцидент №4.

В аптеку пришла пожилая женщина, которая является Вашей постоянной клиенткой, часто заходит в аптеку, может подолгу общаться с персоналом отдела безрецептурного отпуска лекарств, но покупки совершает редко. В данный момент ей потребовался обезболивающий препарат, который она до этого не принимала. Она поинтересовалась о том, рекомендован ли он к применению пожилыми людьми. Вы дали подробную консультацию о препарате. После этого посетительница как обычно начала рассказывать о своих переживаниях, и Вы почувствовали, что разговор окончательно уходит в сторону. Какие действия, по Вашему мнению, являются наиболее подходящими:

1.Выслушаете полностью покупательницу, рассчитывая на её лояльность.

2.Мягко, но настойчиво вернете покупателя к разговору о тех качествах препарата, которые его интересуют, и не позволите в дальнейшем увести разговор в сторону.

3.Сославшись на усталость и головную боль, попросите покупательницу прекратить разговоры не по существу.

4. _____

Критический инцидент № 53

Молодой специалист после окончания ВУЗа пришла работать в аптеку первостольником. Посетительница попросила проконсультировать её по поводу средств для похудения. Когда специалист начала рассказывать ей об имеющихся препаратах, её перебила женщина, стоящая в очереди и сказала: «Девушка, ты ей лучше дай травяной чай, я слышала, он помогает!»

Какие действия (ответ), по Вашему мнению, являются наиболее подходящими:

1.Не среагировать или сказать: «Не мешайте».

2.«Приятно, что Вы заботитесь о других, но у Вас есть право проконсультировать в аптеке?»

3.Ответить: «Я Вам не девушка, читайте бейджик и лучше помолчите».

4. _____

Критический инцидент № 101

Молодой специалист после окончания ВУЗа пришёл работать в аптеку первостольником. Когда он консультирует посетителей, то некоторые аспекты о лекарственных препаратах уточняет в литературе, в частности, в справочнике лекарственных средств, который лежит рядом с ним. В аптеке в час пик образовалась очередь. Консультируя очередного посетителя, уточняя некоторые вопросы, провизор взял справочник. Покупательница сказала: «Учеников в аптеку напisyсали! Дома учить будешь!»

Какие действия (ответ), по Вашему мнению, являются наиболее подходящими:

1.«Извините, пожалуйста!»

2.«Я – не ученик, я – специалист!»

3.«Я потому хороший специалист, что всегда готов учиться и учусь»

4. _____

По завершении перевода и выбора ответов проводится дискуссия о правильности принятого решения, выявляются инновационные и оригинальные ответы студентов, отсутствующие в перечне правильных ответов.

Студенты-заочники, имеющие достаточный опыт практической деятельности, рассказывают группе и преподавателю о реальных коммуникативных трудностях, с которыми они сталкиваются в профессиональной деятельности, о значимости корпоративной морали. Эта информация может использоваться преподавателем для расширения банка критических инцидентов.

Решение критических инцидентов даёт синергетический эффект: студенты изучают английский язык, активизируют свои профессиональные знания и оценивают правильность этических и деонтологических аспектов решения. Современная фармация не может функционировать и развиваться без определённых организационных принципов, моральных норм и этических правил. Эти ценностные

ориентации являются важнейшим регулятором наиболее оптимального решения профессиональных задач.

Прикладной характер инцидентов способствует желанию студента перевести описание ситуации, уяснить её лингвистическое и профессиональное содержание, отразить свой профессиональный опыт, сформировать навыки креативного мышления.

Применение критических инцидентов позволяет активизировать мотивацию студентов, повысить уровень их творческой самореализации, формируя профессиональную компетенцию на основе коммуникативных навыков.

Библиография

1. Компетентностный подход к оценке персонала фармацевтической организации (методические рекомендации) / Раздорская И.М., Артёмова О.В., Филина И.А., Тимошенко Е.Ю. – Курск, 2011. – 89 с.
2. Flanagan J. The critical incident technique. <http://www.analytictech.com/mb870/Readings/flanagan.pdf> О христианских критериях оценки произведений искусства во время постмодерна.

Русанова Елена Николаевна

Патриотизм в свете русской церковной литературы

Православная наша Церковь всегда разделяла судьбу народа. Неоспоримым свидетельством этих слов служит церковная литература, да и вообще древнерусская литература в целом, в которой, как правило, содержится немало элементов церковного. По утверждению академика Д.С. Лихачева в этой литературе «вымысел был крайне ограничен. Литература претендовала говорить только о том, что существует или существовало» [1, 12]. Древнерусскую литературу по праву можно назвать патриотичной, так как она учила беззаветной любви и преданности Родине, воспитывала в чадах Русской Церкви гражданственность. Начиная от древних житий первых русских святых благоверных князей Бориса и Глеба, преподобного Феодосия Печерского усматривается единый стиль служения Отечеству. И это не случайно, ибо служение Отечеству рассматривалось как неотъемлемая часть добродетельной жизни.

Теперь зададимся вопросом, с чего начинается патриотизм? С семьи! Именно в древнерусской литературе неоднократно даются наставления о создании хорошей, благочестивой семьи. Идеалом благословенного Богом супружества могут служить святые Петр и Феврония Муромские. «Жили они — как говорится о них в “Повести” — благочестиво, ни в чем не приступая Божией заповеди». Когда же бояре потребовали от Февронии отказать от княжества из-за ее более низкого происхождения, святая сказала им: «Ничего иного не прошу, только супруга моего». Верен остался и супруг ее — «принебрег княжение своим, чтобы заповеди Божией не нарушать». По их молитве Господь сподобил их умереть в один день, 25 июля, и быть похороненными в одном гробе, хотя оба они были в иноческом постриге.

Другим ярким примером благочестия является праведная Юлиания Лазаревская (Муромская). Она явила в себе образ благочестивой супруги и матери. С юных лет Юлиания возлюбила Спасителя и Его Пречистую Матерь, была смиренна, послушна. Как говорится в житии

праведной: «еще в девственном возрасте все заповеди исполняла и, как бисер многоценный светила среди тины» [2, 267]. Будучи благочестивой, святая Юлиания отличалась теплотой чувств, преданностью долгу супруги и матери. В ней сочеталось и женская нежность, и твердость воли и мужества, и самоотверженность.

В церковноучительных сборниках, распространенных в древней Руси, встречается немало наставлений, касающихся также обязанностей родителей по отношению к детям и детей — к родителям. Родителям внушается учить детей страху Божию, вежливости, порядку, дочерей — рукоделию, сыновей — мастерству. В одном из наставлений отца к сыну говорится: «Сын мой, если хочешь достичь многого в глазах Бога и людей, то будь ко всем почтителен и добр ко всякому человеку, и за глаза, и в глаза. Если над кем-нибудь смеются, то похвали его и полюби, и от Бога получишь вознаграждение, и от людей — похвалу, и от защищенного тобой — почитание» [3, 497].

Начиная с XIII века — времени нашествия на Русь монголо-татар — борьба с иноземными захватчиками вызвала новый подъем патриотизма в литературе. Описание бедствий, скорбь по погибшим и пленным, необходимость подвига, самопожертвование во имя Родины и Церкви, восхваление воинского героизма и мужества — все это нашло должное отражение в литературе Древней Руси. В период феодальной раздробленности Церковь выступала за единство, а в период нашествия монголо-татар, «вдохновляла на борьбу с иноземными захватчиками» [4, 2].

В годы борьбы с иноземными захватчиками появляется целый ряд замечательных произведений, которые целиком были посвящены патриотической теме, например, «Послание на Угру» архиепископа Ростовского Василия Рыло, «Повесть о Темир-Аксаке», «Повесть о битве на реке Калке». Также следует упомянуть «Житие пре-

подобного и богоносного отца нашего игумена Сергия Чудотворца» [5, 256-429]. Характеризуя этот памятник, Д. С. Лихачев пишет: «сквозь драгоценную узорчатость плетения словес с тем большим контрастом выплывает перед читателем личная скромность Сергия и его тяжелая жизнь труженника и радетеля о Русской земле» [5, 12].

В появившемся в конце XIII — начале XIV века «Житии» святого Михаила Черниговского рассказывалось, с одной стороны, о жестокостях поработителей, с другой — о верности русского князя и сопровождавшего его боярина Феодора своей земле и Церкви. Рассказ о мужественной кончине в Орде за православную веру двух русских людей имел огромный патриотический смысл: это был и протест против насилия, и призыв не примиряться с угнетателями. «Лучше нам смертью славу вечную добыть, нежели во власти поганых быть», — утверждали православные русские люди и призывали бороться за веру христианскую и за Отчизну. Вспомним «Житие святого благоверного князя Александра Невского», написанное вскоре после его кончины. Житие создает идеальный образ правителя, защитника Русской земли и патриота своей Родины. Слова Александра Невского: «Не в силе Бог, а в правде» отражают тот патриотический настрой и верность Богу и своему Отечеству, который был присущ духу того времени. Не даром основу этого произведения составляют две героические победы на Неве и на Чудском озере. Автор жития показал стойкость, мужество и самоотверженность святого князя.

Церковь благославляла на ратный подвиг во имя спасения Отечества и в трудную минуту ободряла воинов, вселяя в них мужество и надежду на помощь Божию. В «Житии» преподобного Сергия Радонежского говорится о том, что он благославлял перед Куликовской Битвой князя Дмитрия Ивановича. А для постоянного напоминания о данном благословении и участия в бою преподобный передал «в руки великого князя» двух иноков со словами: «Вот тебе мои воины и твои избранники... твердо сражайтесь как славные воины за веру Христову и за все православное христианство...». [5, 147]. Когда Дмитрий Иванович, увидев многочисленное татарское войско, усомнился и заколебался и тогда внезапно явился от святого гонец с посланием, гласившим: «Без всякого сомнения, господин, смело вступай в бой со свирепостью их, ни сколько не утрашаясь, — обязательно поможет тебе Бог» [5, 387]. Благословение Троице-Сергиевой обители было прислано и царю Ивану IV, когда он стоял под стенами Казани. Прибывшие два инока передали от монастыря святую икону (на которой были изображены Живоначальная троица и Пресвятая Богородица с двумя апостолами), просфору и святую воду [6, 495]. Благословил на этот подвиг Ивана IV и митрополит Макарий вместе с другими епископами и священниками, вручив ему «невидимое оружие» крест Христов.

В исторически весьма важный момент событий на Угре в 1480 году, положивших конец почти трехсот-летнему ордынскому игу, когда великий князь Иван III усомнился в своих силах перед войском хана, прислал ему «смирненное благословение» архиепископ Ростовский Вассиан Рыло с призывом к решительным действиям. «Мужайся и крепись, духовный сын мой, — писал архиепископ Вассиан, — как добрый воин Христов...» [7, 525]. И кто знает как развивались бы события и на Куликовском поле, и на Угре без этих глубоко патриотических призывов!

Постоянным предстательством перед Богом за Русь была молитва Святой Церкви. Митрополит Макарий говорил Ивану IV: «Мы, смиренные, непрестанно должны молить Бога и Пречистую Богородицу, и всех святых о твоём, богохранимом царстве» [8, 457]. Преред лицом опасности от Тамерлана (вспомним «Повесть о Тимир-Аксаке»), покорившего многие области и двигавшегося к Москве, по указанию великого князя Василия Дмитриевича и святого митрополита Киприана чтимая икона Божией Матери «Владимирская» была перенесена из Владимира в Москву. Перед ней молились все жители, прося избавить Москву от Тамерлана.

С подобным усердием молились перед битвой святой князь Александр Невский, святой князь Дмитрий Донской, Иван III, Иван IV. Эти молитвы были проникнуты такой глубокой верой, чувством близости Божией, сознанием ответственности за Отечество.

Обзор памятников древнерусской литературы, преимущественно церковных, дает основание заключить, что литература служила своему народу верой и правдой, проповедовала необходимость любить и оберегать родную землю. К этому было направлено стремление построить правильную семью в духе христианского благочестия, укрепить христианские отношения в обществе, воспитать не только павству, но и правителей, призывать к миру, сплоченности, а в беде поддерживать, ободрить словом, и делом, и молитвой, в радости благодарить Бога и быть достойным Его милостей.

Библиография

1. Лихачев Д. С. Прошлое — будущему: Статьи и очерки. Л.: Наука 1985. 576 с.
2. Хрестоматия по древнерусской литературе / Сост. М. Е. Федорова, Т. А. Сумникова. М.: Высш. шк., 1985. 256 с.
3. Памятники литературы Древней Руси: начало русской литературы, IX — начало XII века. М., 1978. Вып. 1 413 с.
4. История русской литературы XI-XVII вв. / Под ред. Д. С. Лихачева. М.: Просвещение, 1985. 432 с.
5. Кусков В. В. История древнерусской литературы: учебник. 8-е изд. М.: Высш. шк., 2006. 336 с.
6. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Е. Н. Митюров. М.: Педагогика, 1985. 368 с.
7. Изборник. Сборник произведений литературы Древней Руси / сост. Л. А. Дмитриев, Д. С. Лихачев. — М.: Худож. Лит., 1999. 800 с.
8. Сперанский М. Н. История древней русской литературы. 4-е изд. СПб., 2002. 542 с.

О христианских критериях оценки произведений искусства в контексте постмодерна

В самом общем виде критерии христианского отношения к любому виду человеческой деятельности сформулированы в Послании апостола Павла к Филиппийцам (4:8): «Что только истинно, что честно, что справедливо, что чисто, что любезно, что достославно, что только добродетель и похвала, о том помышляйте». Всякие неистинные, недостойные, несправедливые, нечистые, неправильные, негармоничные, нехорошие и непохвальные действия нарушают мир и блокируют действия Бога. Занимайтесь лишь тем, чему содействует Сам Бог! Естественно, эти же критерии и соображения применимы и по отношению к произведениям искусства [1].

А. ИСТИНА. Вероятно, не случайно Павел начинает с истинности. Истину можно определить как соответствие реальности. Для христиан Истина заключается в Богодухновенном Писании – Библии. А все искусства должны приниматься христианством прежде всего с точки зрения соответствия Истине.

Очевидно, не каждое произведение искусства содержит свидетельства истины. Но когда приводятся свидетельства, претендующие на истинность, для христианина всегда естествен вопрос: действительно ли это истинно? Подлинно ли изображённое в произведении искусства в свете Божьего Откровения? Христиане всегда должны помнить, что истина связана не только с положительными, но и отрицательными явлениями реальности. Но христианское мировоззрение позволяет нам видеть все стороны жизни в свете любви и надежды. Мы печалимся, но не так, как те, кто не имеет надежды. Наша печаль – печаль ожидания и окончательной победы, в отличие от тех, кто пессимистичен и в отчаянии.

Б. ЧЕСТНОСТЬ, БЛАГОРОДСТВО, ДОСТОИНСТВО. Эти качества относятся к природе человека, сотворённого Богом по Своему образу и подобию. Изображать человека только в процессах умирания, старения, деградации, морального разложения, депрессии, безнадёжного отчаяния, одиночества, потерянности и отсутствия смысла жизни – некорректно, ибо в христианском мировоззрении это только половина правды, т.е. в конечном счёте неправда. Благая Весть даёт реальную надежду, реальную цель, реальный смысл и для каждой личности, и для истории человечества.

И, кроме того, эти же качества означают, что произведение искусства должно по форме, жанру и стилю соответствовать той истине, которую намерен выразить автор [1]. Например, нечестно, неблагородно и недостойно изображать Христа на кресте в стиле карикатуры.

В. СПРАВЕДЛИВОСТЬ. В искусстве не всегда присутствует моральное измерение. Например, его может не быть в прелюдиях Дебюсси и портретах Ренуара. Но там, где оно есть, христиане не могут игнорировать его. При этом мы должны также помнить, что моральные положения могут сильно проявляться и через негативные явления. Протест против несправедливости – это сильный призыв к справедливости.

Многие христиане и не только христиане любят

читать детективы именно потому, что эти произведения отвечают на одну из главных моральных потребностей человеческого сердца [2]. Они затрагивают наши взгляды на добро и зло, вину и невиновность, восполняя данную нам Богом потребность в торжестве справедливости. В детективах мы встречаемся с преступниками, восставшими против справедливости и порядка, и вызванным ими нарушением внутреннего равновесия всех действующих лиц. Но в конце концов справедливость восстанавливается. Всё тайное, скрытое во тьме, в свете становится явным. Зло наказывается, невиновные освобождаются. В наш век отрицания моральных абсолютов любовь к детективным историям является хорошим знаком, указывающим на существование морального закона и, следовательно, на истинность христианского учения [2]. Мы, созданные по образу и подобию Бога, жаждем справедливости и абсолютного добра.

Справедливость в искусстве (и не только в искусстве) имеет не только смысл моральной правоты и безгрешности. Справедливость – это библейский термин, отнюдь не означающий только жёсткую справедливость в свете буквы закона, но имеющий много оттенков и включающий прощение и благодать. Справедливость означает и правильный учёт ситуации, когда отдаётся должное каждому элементу произведения [3].

Г. ЧИСТОТА. Этот критерий также связан с моральным измерением – противопоставлением того, что невинно, целомудренно и чисто, тому, что низменно, нечисто и принадлежит падшему миру. Под чистотой в искусстве подразумевается то же, что имел в виду Иисус Христос, когда говорил: «Блаженны чистые сердцем» (Мф.5:8). Она не раздражает и не соблазняет, она помогает человеку видеть добро и красоту, она обличает несправедливость, она протестует, но протестом любви против несправедливого, унижающего, злого [1].

Эротика и секс присутствуют в произведениях искусства, как они присутствуют и в жизни. Сами по себе они не являются ни греховными, ни нечистыми. Они принадлежат людям как дар Божий, они прекрасны, когда являются выражением истинной любви. Но люди часто фокусируют своё внимание на сексе и плотской любви греховным образом. Чёткое применение критерия чистоты позволяет христианам легко отличить чистую любовь Ромео и Джульетты от низменных эротических эскапад некоторых современных произведений, античные скульптуры обнажённых тел от порнографии «Плейбоя» и вообще возвышенное и святое от дешёвого и наносящего вред. И этот же критерий чистоты в равной степени применим не только к эротике и сексу, но и ко всем аспектам нашей земной жизни.

Д. ПРЕКРАСНОЕ, ПРИЯТНОЕ, ЛЮБЕЗНОЕ. Этот критерий явно имеет дело с красотой. Пейзаж, натюрморт, интерьер не несут никакого морального утверждения, но могут обладать большой красотой. Но никто не собирается видеть или тем более делать своё окружение грязным, безобразным или неприятным, если сам не является внутренне таковым. Поэтому часто прекрасное, приятное, любез-

ное выражается в человеческом характере, во внутренней гармонии и в соответствующей деятельности человека [1].

Е. ДОБРОДЕТЕЛЬНОСТЬ. Этот критерий даёт нам возможность оценить жизнь и характер художника, композитора, автора. Есть ли несоответствие между таким утверждением в произведении и в том утверждении, которое свидетельствуется личной жизнью автора/исполнителя? Что-то от Божественного образа всегда светится в процессе творчества. Христианин может всегда прославить Бога за это, даже если это что-то не очень значительно.

Ж. ДОСТОСЛАВНОЕ, СОВЕРШЕННОЕ. Это критерий сравнения. Он говорит о степенях совершенства, предполагая, что имеется нечто менее совершенное. И фокусирует внимание на квалификации. Квалификация может обозначать многое в области искусства, но один несомненный её признак – это мастерство. Техническое мастерство – один из существенных компонентов, которые отличают великого художника от ранга любителя. Очевидно, чем больше кто-либо знает о технике и художественном мастерстве, тем более он в состоянии оценить, имеет ли тот или иной художник, автор, композитор или исполнитель то, что необходимо для создания большого искусства. Нам необходимо знать что такое великое искусство и почему оно считается таким.

Совершенство проявляется также и в долговечности искусства. Великое искусство долговечно.

З. ДОСТОЙНОЕ ПОХВАЛЫ. Это критерий влияния или воздействия искусства. Достоин ли что-либо похвалы? Великое произведение искусства всегда имеет силу воздействия и поэтому является мощным инструментом сообщения. Оно удовлетворяет нас или не удовлетворяет? Воодушевляет или угнетает? Влияет ли оно на наши мысли и поступки? Меняет ли оно нашу личность? Именно здесь заключается особенность искусства как «обоюдоострого меча». Оно может возвысить культуру, а может и содействовать распаду общества. Оно есть результат культуры, но может также и воздействовать на культуру.

Все эти критерии, по сути, являются выражением великой заповеди любви к людям [1]. Именно любовь творит то, что истинно, честно, справедливо, чисто, добродетельно, достойно, совершенно и достойно похвалы.

Христианин-художник, музыкант, поэт, писатель призван творить в любви и свободе. Любовь и свобода тесно связаны друг с другом, так же, как грех и рабство связаны вместе. Любовь и свобода – естественные проявления нормальной человеческой жизни. Они были даны Богом человеку, но ныне, после грехопадения, их непросто реализовать. Они обычно сильно ослаблены грехом, гордостью, эгоизмом, завистью и ненавистью. Но их сделала реально достижимыми добровольная жертва Христа. Он умер для того, чтобы мы могли стать истинными людьми, такими, какими нас сотворил Бог, – чтобы мы могли иметь любовь, свободу и красоту и всё сотворённое Богом добро.

Искусство как средство совершенствования и духовного роста человека. У К.Д. Ушинского мы находим мысль о том, что у человека «врождено стремление к совершенству» [3]. Он объясняет это тем, что человеку всегда похвала приятна, а порицание нет. Гораздо глубже это объясняется в рамках библейского положения о том, что человек сотворён по образу и подобию Совершенного Бога.

Поскольку одна из функций искусства состоит в специфическом познании и освоении реальности как посредством самого процесса художественного творчества, так и посредством восприятия Истины, Добра и Красоты, то искусство может служить и часто служит человеку и как

средство его совершенствования. Но вследствие грехопадения человека совершенствование усилиями самого человека всегда неполно и ограничено, и, более того, не всякое совершенствование (т.е. не всякого свойства и не во всяком направлении) всегда хорошо. К тому же в современном искусстве наблюдаются сильные тенденции коррупции и деградации, что вообще препятствует какому-либо совершенствованию и, тем более, духовному росту человека. Искусство, как и всё человеческое, нуждается в искуплении [4], основа и начало которого уже выполнены Христом на кресте.

Библия нам ясно говорит, что Бог, свободный от противоречий, единый, всеблагий, сотворил человека удивительно целостным, гармоничным существом – явно не для того, чтобы личность человеческая распадалась на множество ограниченных, часто несовместимых уже друг с другом и противоречащих друг другу осколков. Но такой распад произошёл в результате свободного выбора (грехопадения) самого человека. Только Бог, при условии нашего добровольного возврата к Нему, может восстановить нашу личность в первозданной целостности. И Он это начал делать через искупительную жертву Христа. И настоящее христианское искусство как свидетельство (или аккомпанемент) Благой Вести посредством произведений, образов (или художественного оформления, музыки, поэзии и т.д.) служит средством прославления Бога, а также спасения людей через принятие ими искупительной жертвы Христа и их духовного роста.

Заклучим этот раздел, развивая сказанное в [5], следующим положением:

Всё то, что сообщил Бог человеку в Библии, истинно, но не исчерпывает всего того, что знает Он Сам. Но мы не станем равными Богу даже на небесах. А поскольку мы созданы по образу и подобию всеведущего Бога-Творца, мы обладаем рациональным логическим разумом и теми или иными творческими дарами – и поэтому в состоянии познавать и углублять наше истинное понимание творения, а также творить, исходя из той информации, которую Бог нам дал в Писании. И если мы будем в постоянной связи с Богом, выполняя Его волю, мы будем познавать глубже Истину, истинную Красоту и истинное Добро и творить во вселенной, в которой нас поселил Бог, т.е. мы будем служить Ему, славить Его в науке, искусстве и всей нашей деятельности.

Собственно о христианской эстетике. В настоящее время христианская эстетика находится ещё в стадии формирования (см., например, [6, 7], а также [1, 8]). Основой для христианской философии искусства, как и всей христианской культуры, может быть только Библия. И эта же основа для христианских критериев всей практической деятельности, связанной с искусством и критической оценкой произведений искусства. Но это отнюдь не означает, что мы должны пренебрегать классическими писателями, такими, как Платон, Аристотель, Гегель, Кант и многими другими, включая современных нехристианских критиков. Находясь под общей благодатью, такие мыслители высказали и высказывают ряд весьма значительных и даже необходимых идей и положений. Однако первичным источником для христиан является только Библия. Имеется несколько подходов к Библии как к основе для христианской эстетики [7]. Один из них – через библейскую доктрину.

Учтём и такое: Мы часто искушаемся подменить библейскую веру, основанную на Откровении Бога, понимание которого требует определённых усилий, на эстетическую веру, основанную на нашем собственном удоволь-

ствии и самоудовлетворённости [4, 8]. И тем не менее эстетический опыт, т.е. восприятие красоты, ценен сам по себе. Искусство помогает открывать глаза на красоту творения. Оно может даже раскрыть духовные истины и выразить их в проникновенной форме [4, 8].

Имеется и ещё одна сторона в концепции эстетической способности человека как отражения образа Бога. Она связана с человеческим грехопадением, с изначальной трагедией, приведшей к порче образа Бога в человеке. Ни один библейский мыслитель, в области ли эстетики или другой области культуры, не может обойти вниманием тот факт, что вследствие первичного грехопадения человек имеет внутреннюю склонность к греху и эта склонность проявляется во всём, что бы он ни делал. Христиане знают, как Бог искупил падшего человека через нашего Господа Иисуса Христа. Они также знают, что искуплённые в этом мире пока не свободны от греха, но, будучи очищенными во внутреннем духовном человеке, они также несут признаки грехопадения в своей жизни и в своём искусстве. При этом Бог, по Своей общей благодати, даровал некоторым художникам-творцам, как христианам, так и нехристианам, способность творить шедевры искусства. Однако среди нас, ограниченных людей, нет ни одного совершенного художника-творца. Единственным Совершенным Художником есть Бог. Единственным совершенным произведением искусства есть Его оригинальное Творение, а наиболее совершенным литературным произведением есть Святое Писание – Библия, написанная людьми по прямому откровению Бога. Наибольшее совершенство в искусстве слова представлено Христом, Богочеловеком, Кто со Своим мастерством Слова говорил так, как не говорил ни один человек. Знание всего этого должно удерживать нас от высокомерной гордости, которой часто не лишены художники-творцы.

Более того, Библия даёт нам знание не только библейской доктрины и Истины, на самом высоком уровне воплощённой в Христе. Библия даёт нам знание всей той истины (в том числе и нерелигиозной), которую нам решил сообщить Бог.

Ещё один подход к Библии как основе христианской эстетики состоит в исследовании всех библейских указаний на искусство. Любопытно, что большинство из них связаны с музыкой и пением, начиная с пения звёзд при творении вселенной (при общем ликовании утренних звёзд [when the morning stars sang together] – Иов.38:7) и заканчивая откровением о будущем в Книге Откровения (Отк.14:2-3;18:22).

И, наконец, для христиан цель искусства – не только изображать и исследовать действительность, но и преобразовать действительность светом Благой Вести, а в том, что есть, изображать то, что будет, – изображать грядущее и окончательное торжество Христа в человеке. В этом смысле автор становится пророком и тогда «искусство есть пророчество», как говорит В.С. Соловьёв в статье «Общий смысл искусства» [9].

А как относиться христианам к современному постмодернистскому плюрализму (включая различные течения сюрреализма и экзистенциализма, а также идеологии иллюзорности мира явлений и отказа от всякого осмысления реальности) и отсутствию абсолютных стандартов в искусстве? Игнорировать это – означает рисковать ростом неумения применять своё мировоззрение к реальности, принимать это некритически, означает рисковать ростом неверия в Благой Весть в мире [10]. Поэтому возникает ныне необходимость решения всех этих проблем христианской эстетики.

Искусство и апологетика. Как можно использовать искусство в апологетике? Этому вопросу посвящена статья [11].

Во-первых, любое искусство неизбежно отражает то или иное мировоззрение – явно или неявно, намеренно или ненамеренно. И независимо от того, какими намерениями руководствовался художник, создавая то или иное произведение, в нем всегда просматривается определенное мировоззрение.

Во-вторых, христианам, занимающимся искусством, всегда нужно помнить, что их искусство должно передавать именно христианское мировоззрение.

В-третьих, наши убеждения неизбежно влияют на наше творение произведений искусства и на критику произведений искусства других авторов.

В [11] рассматривается апологетическая значимость литературы, архитектуры, изобразительного искусства, музыки и кинематографа. Мы здесь кратко коснёмся возможностей применения художественной литературы в апологетике. Существуют, по меньшей мере, три способа применения литературы в апологетических целях. Во-первых, христиане могут сами создавать прекрасные литературные произведения, художественные или публицистические, защищающие христианское мировоззрение. Во-вторых, в беседах с неверующими можно использовать художественную литературу, затрагивающую житейские проблемы. В-третьих, можно с той же целью обратиться к литературе, преподающей читателю уроки нравственности.

Примером первого варианта могут послужить труды Клайва Льюиса. Например, в книге «Просто христианство» он отстаивает истины христианской веры, а «Хроники Нарнии» – пример литературы в фантастическом жанре с христианским подтекстом. Христианское мировоззрение ясно прослеживается и в классических романах – таких, например, как «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского. К сожалению, в наше время довольно мало христианских авторов, пишущих литературные произведения такого рода.

Примером другого варианта могут служить, в частности, некоторые классические детективы (например, Конан Дойля, Агааты Кристи, Джозефины Тэй, Эрла Стенли Гарднера, Дороти Сайерс и др.), когда они описывают стремление к справедливости и правде и, более того, восполняют данную нам Богом потребность в торжестве справедливости.

Библиография

1. Rookmaaker H.R. Modern Art and the Death of a Culture / H.R. Rookmaaker. Apollos, 1994.
2. Реалис: бюл. информ. службы христианского исслед. центра РЕАЛ. – К., 1999. – Вып. 1.
3. Непознанный Ушинский / сост. В.И. Ильченко, К.В. Деревянко. – Луганск: Пресса, 1998.
4. Veith G.E. State of the Arts: From Bezalel to Mapplethorpe / G.E. Veith. – Crossway Books, 1991. – P. 16.
5. Schaeffer F.A. Art and the Bible / F.A. Schaeffer. – Downers Grove, Illinois: Inter. Varsity Press, 60515, 1979.
6. Wolterstorff N. Art in Action. Toward a Christian Aesthetic / N. Wolterstorff. – Cultural Classics, 1997.
7. Gaebelein F.E. Toward a Biblical View of Aesthetics / F.E. Gaebelein // Ryken L. The Christian Imagination. Essays on Literature and the Arts. – Baker Book House Company, 1981. – P. 47-54.
8. Gaebelein F.E. The Creator Creativity / F.E. Gaebelein // The Christianity Today. – 1984. – October 5. – P. 33-38.
9. Марцинковский В.Ф. В.С. Соловьёв и Евангелие. – Изд-во «Свет на Востоке».
10. Veith G.E. Postmodern Times. A Christian Guide to Contemporary Thought and Culture / G.E. Veith. – Crossway Books, 1994. – P. 12.
11. Литтл Б. Апологетика и искусство; <http://www.scienceandapologetics.org/text/269.ht>

Красота музыки и творческое развитие личности: к разработке эстетико-семиотического подхода

В основе данного выступления – идеи и разработки, родившиеся в нашем творческом сотрудничестве с И.В. Курьшевой, выполнявшей под нашим научным руководством диссертацию на соискание ученой степени кандидата, а затем доктора психологических наук.

Выстраивая концептуальные подходы и определяя музыкальное искусство как путь творческого развития личности мы опираемся на теоретические положения и позиции, выработанные в наследии философов, музыковедов, психологов. Психологи и музыканты, исследующие воздействие музыки на человека, утверждают, что музыка, как и другие виды искусства, основанные на принципах гармонии, обладает способностью вдохновлять человека, активизировать или расслаблять его, снимать стрессы и болезненное напряжение и «сводить воедино» тело, разум и чувства для сознательной творческой деятельности.

Многие исследователи и творческие деятели подчеркивают роль прекрасной музыки как вдохновителя творческой деятельности (В. Б. Блок, П. Вайнцвайг, М. С. Каган; Ч. Ломброзо, Л. А. Мазель; В. Медушевский; А. А. Мелик-Пашаев и др.). Они утверждают, что восприятие музыки в своей развитой форме есть процесс творческий, отмечают отсутствие принципиальной разницы между актом художественного творчества и полноценным актом восприятия произведения искусства.

При всем многообразии направлений исследования творческих способностей и креативности в современной психологической литературе все большее значение приобретает личностный подход к творчеству. В этой связи в качестве предмета анализа выделяется понятие творческой личности, а в качестве важнейшей педагогической задачи – создание психологических условий для ее целенаправленного развития.

Теоретический анализ позволяет предположить, что музыкально-семантическая модель развития творческой личности средствами музыкального искусства, разрабатываемая нами в рамках эстетико-семиотического подхода, позволит создать комплекс психологических условий необходимых и достаточных для развития творческой музыкальной личности в совокупности всех ее компонентов: музыкально-когнитивного, мотивационного, эмоционального, коммуникативного, деятельностного, ценностно-смыслового (духовно-нравственного) компонента.

Одной из основополагающих позиций в рамках духовно-нравственного понимания человека и его развития для нас является основная идея личностно-ориентированного подхода, согласно которому мы, адресуясь широкому кругу людей, воспринимающих красоту и гармонию музыкального искусства, в то же время обращаемся к человеческой личности во всей ее полноте, воздействует на различные слои и «этажи» психики – на эмоции и на интеллект, на глубины подсознания и вершины сознания.

Важным положением данного подхода для нас является учет возрастных и индивидуальных особенностей личности. Очевидно, что эстетическая ценность произведений искусств постигается на разных возрастных этапах по-разному. Психолого-педагогический опыт доказывает, что в

рамках одного возрастного периода существуют различные уровни развития эстетического восприятия, чувства, суждения (при наличии одинаковых психолого-педагогических воздействий), что связано с индивидуальными различиями развивающейся личности (типом мышления, уровнем интеллектуального развития, эмоциональной активностью и т. д.), а также другими объективными и субъективными причинами. В этом и состоит огромное преимущество личностно-ориентированного подхода к эстетическому воспитанию и развитию личности.

Положение об обеспечении творческого развития личности через организацию ее деятельности в нашем исследовании реализуется через вовлечение обучающегося в музыкальную деятельность. Согласно выводам многих исследователей любая музыкальная деятельность является творческой деятельностью. Таким образом, на наш взгляд использование музыкальной деятельности в процессе развития творческой личности является достаточно обоснованным. Кроме того, в нашем исследовании мы учитываем требование к моделированию структуры психологического сопровождения в процессе развития творческого потенциала личности с учетом личностных качеств обучающихся.

Согласно основным положениям личностно-ориентированного подхода в качестве основополагающих принципов творческого развития личности средствами музыкального искусства в нашем исследовании выступают следующие принципы.

1. Принцип духовности, который основан на обеспечении свободы, ответственности, осмысленности, духовно-нравственной и социальной ценности каждого человека.

2. Принцип личностно и духовно ориентированного диалогического общения, разработанный в гуманистической педагогике и психологии: безоценочность, принятие, поддержка, обеспечение психологической безопасности и личностного роста.

3. Принцип соответствия содержания программы потребностям и возможностям каждого человека.

Кратко остановимся еще на одной важной позиции нашего исследования – деятельностном подходе (Л.С. Выготский, В. В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин) Человек музицирующий – это и есть деятельный человек, правда, лишь в определенной сфере человеческого бытия – мире музыкального творчества. Человек музицирующий – это и создатель музыкального произведения, это и исполнитель, но это и человек – слушатель; человек, личностное становление которого немыслимо без влияния художественной культуры и ее восприятия. В нашем исследовании основными видами музыкальной деятельности мы будем считать (по Б.М. Теплову): исполнение музыки, сочинение музыки, слушание музыки. Основополагающими для нашего исследования послужили также выводы А.Н. Леонтьева о специфике эстетической деятельности. Согласно этим положениям музыкальная деятельность, являясь эстетической творческой деятельностью, создает идеальные продукты – произведения искусства, эстетические объекты. Несмотря на то, что, произведение музыкального искусства

существует в некоторой материи: в звуках музыки, в графической нотной записи, продукт музыкальной деятельности является действительно продуктом идеальным. Это значит, что продукты музыкальной деятельности несут в себе отражение некоторой реальности. Всякий продукт музыкальной деятельности адресован человеку, людям, это продукт, предназначенный для воздействия на людей, и уже в самом процессе его творения как бы заложено то, что он будет восприниматься. Разумеется, музыкально-эстетический продукт требует восприятия особого рода, а именно эстетического.

В этой связи вопрос о специфике продуктов музыкальной деятельности переносится в план анализа не того, что отражается, а того, как, в какой форме, каким способом отражается.

Теоретические исследования музыкального искусства подчеркивают его значимость для общества, для индивида, акцентируют его выдающуюся роль в культуре. Особенно это относится к образцам классической музыки, так как именно в процессе создания произведений музыкального искусства композитором и восприятия классических музыкальных произведений исполнителем и слушателем осуществляется живое реальное бытие культурных ценностей, отвечающих задачам совершенствования как отдельного человека, так и социума в целом.

Любая музыкальная деятельность, будь то сочинение музыки, исполнение музыки или музыкальное восприятие, есть деятельность сознательная, есть работа сознания. (А.Н. Леонтьев, А.В. Торопова и др.) Однако, в музыкальной деятельности мы имеем дело с познавательной деятельностью особого рода, с познанием в чувственных образах, передаваемых посредством образа, в образной форме. Специфическая функция продуктов музыкальной деятельности, а, следовательно, и задача этой деятельности вовсе не сводится к увеличению наших познаний об объективных особенностях мира, хотя эта задача в ней может, а иногда даже и должна присутствовать. Активная познавательная деятельность в процессе музыкального восприятия, направлена на творческое преобразование и совершенствование действительности и самого себя. Музыкальная деятельность – источник формирования гармонически развитой личности, фактор ее развития.

Конституирующее в музыкальной деятельности как разновидности эстетической деятельности и, соответственно, конституирующее продукт этой деятельности и есть открытие, выражение и передача другим не значения, а личностного смысла явлений. Искусство, музыкальное искусство и есть та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности.

В науке – это аппарат понятийного мышления, в искусстве – это аппарат образных чувственных форм, чувственно-образного представления. Однако, специфика эстетической деятельности состоит не только в познании на уровне чувственных образов и еще менее в переводе его на язык образов, которые в этом случае становятся символами. Думается, что правильно было бы представлять понимание музыки, в первую очередь, как «сферы человеческого делания» и как особой системы отношений, элементами которой являются человек, мир и опосредующий их взаимодействие семиотический комплекс («язык музыки»); Музыка, являясь одним из результатов культурной деятельности человека, искусственной средой, созданной людьми на протяжении тысячелетий, вырабатывает свои специфические символы.

Размышляя о причинах особой действенности искусства А.Н. Леонтьев отмечает, что «подлинным и мощным регулятором является не значение, не понимание. Можно понимать, владеть значением, знать значение, но оно будет недостаточно регулировать, управлять жизненными процессами: самый сильный регулятор есть то, что я обозначил термином «личностный смысл». Но ведь искусство несет в себе, воздействует на людей, передает людям именно самое сильное в регуляции деятельности – смысл. Поэтому искусство не информирует, оно движет людей». Создавая художественный образ в сознании человека на основе реальности, искусство при этом возвышает частную (субъективную) форму бытия до абстрактного уровня всеобщего смысла.

Формирование личностных духовных качеств человека на основе его приобщения к миру музыки имеет несомненное педагогическое и воспитательное значение. Музыкальная культура как часть эстетической культуры общества способствует восприятию мира «по законам красоты». Реализация культурологического подхода (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А. Дистервег и др.) предусматривает учет принципа культуросообразности в процессе развития творческой личности. Феномен человека и постижение его духовного мира в данном случае тесно соприкасается со свойствами менталитета, национального характера, выраженного в специфических и архетипичных формах музыкальной культуры. В связи с этим можно полагать, что проблема понимания языка музыки – это проблема понимания культуры.

В процессе музыкального образования развивается музыкальное сознание обучающегося, он проводится через культурные значения, переживания, чувственная ткань которых и личностный смысл, ведущий свое начало от архетипов, воплощаются в музыкальном языке, распознаются в явлениях музыкальной культуры и искусства. В нашем исследовании мы опираемся на одну из основополагающих идей культурологического подхода – идею философии постмодернизма и гуманистической психологии, в частности К. Роджерса, о том, что главное в воспитании – взаимодействие, взаимоотношения, личностное общение педагогов и воспитанников.

Позиции культурологического подхода, состоящие в том, что педагог, воспитатель в системе психолого-педагогических взаимоотношений признается как равноправный партнер по совместным занятиям, как доброжелательный организатор поддержки ребенка в его проблемах и переживаниях реализуются в рамках разрабатываемого нами эстетико-семиотического подхода и музыкально-семантической модели развития творческой личности. В своей деятельности педагог реализует понимание ребенка, принятие его, одобрение, доверие, свой открытый личностный интерес к нему.

Основные идеи антропологического подхода (Ш. Амонашвили, Б. М. Бим-Бад, Г. Ф. В. Гегель, И. Ф. Герbart, И. Кант, Я. А. Коменский, И. Г. Песталотти, К. Д. Ушинский и др.) также важны для разработки музыкально-семантической модели развития творческой личности. Это выражается в обязательном учете принципа природосообразности в обеспечении эффективности воспитания и обучения.

Культурно-антропологический подход в музыкальной культуре позволил Т.П. Самсоновой выявить качественные особенности модели «человека музицирующего» или Homo musicus как творческой, созидательной личности. Это человек, связанный с музыкальной культурой тесными

узами как исполнитель, композитор, слушатель; человек, обладающий определенными природными задатками, такими как музыкальный слух, эмоциональное восприятие музыкального произведения, способность к сопереживанию и др. Б.М. Теплов, известный отечественный исследователь психологии музыкальных способностей, меньше всего был склонен видеть в способностях и одаренности привилегию немногих, исключительных личностей. Он отмечал в частности, что музыкальность свойственна всем (или почти всем) людям и вместе с тем у разных людей музыкальность различная. Современные последователи идей Б.М. Теплова отмечают, что музыкальность человека является целостным качественным образованием, пронизывающим всю природу человека, музыкальность как природное свойство, а не только как профессиональный признак в той или иной мере присуща каждому человеку. Чем больше у испытуемого опыт занятия музыкой, тем выше его музыкальность.

Кроме того, Б. Г. Ананьев Ч. Дизренс Л.А. Мазель В. В. Медушевский Б. М. Теплов подчеркивают, что музыка представляет собой комплексный раздражитель, вызывающий целостную реакцию всего организма. Оно апеллирует и к простейшим безусловным рефлексам человека, и ко всему его социальному и жизненному опыту, включая культуру, накопленную многовековым развитием человечества.

Ценным для нашего исследования является позиция антропологического подхода относительно важного значения системы в организации образования, поскольку он декларирует единство и целостность умственной, эмоциональной, волевой, нравственной и физической сторон развития. Поэтому считаем необходимым учет следующих условий: открытая постановка гуманистических целей как нравственных добродетелей (человечности, доверия, благодарности, терпимости); специальное внимание к здоровью воспитанников, воспитание у них опыта здорового образа жизни и безопасного поведения; постоянная педагогическая диагностика, изучение, в первую очередь, природных задатков, внутренних предпосылок дарований и способностей детей; организация образовательного процесса с учетом специфики ведущих видов деятельности в конкретном возрастном периоде; обеспечение самоопределения личности каждого воспитанника в деятельности (преодоление трудностей, проявление инициативы и ответственности); природосообразные, ненасильственные методы воспитания (особое внимание методам «наставления», «увещевания», «обращения», «включения в деятельность»), использование «здоровьесберегающей технологии» воспитания.

В связи с тем, что музыка – чрезвычайно сложный феномен, имеющий вековую историю развития, а методологическая основа исследования формирующих потенциалов музыкального искусства обусловлена сложностью и многоаспектностью предмета исследования, нам представляется целесообразным использовать в разработке музыкально-семантической модели некоторые положения синергетического подхода. В центре внимания данного подхода – многомерный сложный характер процессов, объектов, явлений, находящихся в постоянном развитии, самоорганизация и саморазвитие систем. Термин «синергетика» ввел в научный обиход Герман Хакен и определил ее как науку, которая занимается изучением систем, состоящих из большого числа частей, компонентов и подсистем, сложным образом взаимодействующих между собой. Характерная особенность синергетического подхода к воспитанию – признание возможности нескольких путей преобразования личности и выхода из критической, неустойчивой воспитательной ситуации скачком. Это проявление человеческой психики

описал еще К. Д. Ушинский: «...в неисчерпаемо богатой природе человека бывают и такие явления, когда сильное душевное потрясение, необычайный порыв духа, высокое одушевление – одним ударом истребляют самые вредные наклонности и уничтожают закоренелые привычки, как бы стирая, сжигая своим пламенем всю прежнюю» историю человека, чтобы начать новую, под новым знаменем» (К.Д. Ушинский, с. 155).

Мы привыкли сегодня слушать музыку в магнитофонной записи, по радио, в записи самого высокого качества CD и DVD дисках. Однако живой настоящий концерт, по мнению исследователей, имеет много преимуществ перед механической его записью. В. Баркаускас пишет, что когда мы слышим живую музыку, находимся рядом с исполнителем, видим выражение его внутреннего духовного состояния, это создает своеобразное напряжение в зале, ощущение непосредственного участия в творческом акте исполнения, интерпретации музыки. Д. Шафран говорит о творческом излучении музыки. Он пишет: «Когда мы сидим в зале, мы невольно видим сотни людей, погруженных так же, как и мы в музыку... чье-то глубоко прекрасное во время слушания музыки лицо, а человек погруженный в мир музыки, всегда становится, на мой взгляд, каким-то особенным, прекрасным»...

Музыка – совершенно особый и неповторимый мир, созданный человеком. В аксиологическом плане восприятие музыкального бытия непосредственно связано с эмоционально-взволнованным восприятием окружающего мира. В связи с этим, следует отметить, что задача музыкальной деятельности не сводится и к вовлечению нас в мир эмоций, к их передаче. «Задача этой деятельности – в открытии жизни, показе того, что лежит за «равнодушными» значениями, и в этом отношении искусство эмоционально, потому что открытие личностного смысла есть акт высшей степени эмоционального напряжения (но не эмоция сама по себе, которая может возникнуть по любому поводу)». (А.Н. Леонтьев «В истине жизни»).

Тонкий ценитель музыки М. Шагинян рассказывает об одном из таких слушателей, который долго и неистово аплодировал в концерте после того, как отзвучали аккорды Пятой симфонии Д. Шостаковича: «Что получил, что унес он с концерта? Музыка высветила, подбодрила, укрепила его, согрела мозг творческой теплотой. Она дала пережить ценность жизни, подняла к вершинам самоощущения, обогатила, научила новому. Она организовала чувства и мысль. Она выпустила из своей «лаборатории восприятия», где слушатель провел меньше часа, как бы нового человека с повышенным тонусом, человека, который увидел чужую гениальную «чистую работу», и сам будет строже в своем критерии, сам невольно и неизбежно потянется к чистоте работы в своем собственном деле».

Позиция синергетического подхода отстаивает особую значимость внутреннего потенциала активности личности обучающегося, воспитанника. «Творческая возможность для каждого из нас стать соучастником Шекспира в его трагедиях и Бетховена в его симфониях есть самый яркий показатель того, что в каждом из нас потенциально заложены и Шекспир, и Бетховен.» (Л. С. Выготский).

Синергетическая модель образования способствует выработке механизмов и способов постижения человека прежде всего как целостного, саморазвивающегося, ориентированного на позитивную коммуникацию, как «саморефлексирующей» (Н. Луман) системы. В синергетическом смысле образование – это самоорганизация человека как целостной, упорядоченной системы, коэволюционирую-

щей с идеалами культуры и соотносенной с образами современного мира. Самоорганизация применительно к человеку в синергетическом понимании — это прежде всего творческое «со-творение» себя в системе «человек– культура – общество». В связи с этим, представим вывод В.И.Петрушина о том, что наиболее эффективно музыка воздействует, когда человек вовлечен в музыкально-творческую деятельность. В процессе музыкального творчества происходит более полное познание человеком самого себя, своих способностей и возможностей, формируются навыки невербального, чувственного контакта с окружающим миром, более глубокая идентификация и слияние с ним. Занимаясь музыкальным творчеством, отмечает В.И. Петрушин, человек творит не только музыку, но, прежде всего, себя.

Б.М.Теплов обращает внимание на то, что музыка есть средство общения между людьми. Чтобы говорить музыкой, нужно не только владеть этим языком, но и иметь что сказать. Теплов Б.М. подчеркивает, что значительным музыкантом может быть человек с большим духовно-интеллектуальным и эмоциональным содержанием.

Синергетический подход дает возможность реализовать идею творческой встроенности целостно понятого человека в социокультурную действительность. Центральное значение здесь имеет принцип кооперативности. Суть данного принципа (одного из базовых в синергетике) применительно к системе образования состоит в согласовании взаимодействия субъектов образования. В нашей музыкально-семантической модели это принцип реализуется во взаимодействии образовательных, культурных учреждений, семьи, направленном на развитие целостной творческой личности.

Исходя из положения, что музыка представляет собой единство не только (общественного и индивидуального) сознания, но и (общественного и индивидуального) бытия, важное значение для формулировки концептуальных положений нашего исследования имеют позиции онтологического подхода к образованию. Осознание человеком окружающего его мира и осознание им самого себя невозможно без обращения к бытию музыкальных феноменов, так как музыка пронизывает все сферы жизнедеятельности человека, способствуя созданию универсальных ценностей. Музыкальное бытие – это процесс непрерывной смены, связи и движения звуков. Современный человек постоянно находится и существует в звуковом (музыкальном) пространстве.

Специфика онтологического подхода состоит в преобладающей ориентации на понимание и взаимопонимание субъектов воспитательного процесса. Это обусловлено тем очевидным фактом, что человеческое бытие во всей его целостности, неустойчивости, открытости прошлому, настоящему и будущему нельзя непосредственно созерцать, то есть изучать посредством научных методов. Его можно только осмысливать, понимать (М. Хайдеггер).

Одна из особенностей онтологического подхода состоит в том, что он задает определенную философскую позицию исследователя и практического воспитателя. Суть этой позиции – в постоянной настроенности на понимание других, себя, культуры, на перманентный диалог. В контексте онтологического подхода эта позиция определяется как «понимающее бытие».

Важнейший, решающий механизм освоения методологии онтологического подхода связан с диалогом. Диалог в контексте воспитания – это не средство установления отношений – это, как и понимание, – способ бытия, со-бытия. Диалог, будучи методом воспитания, одновременно

является и его целью. Более того, он относится к числу важнейших гуманистических ценностей. Освоение диалога как способа бытия требует непрерывных, огромных духовных усилий человека, в частности воспитателя. М. С. Каган подчеркивает, что классическая музыка сохраняет и развивает возможности образного выражения тончайших, интимно-сокровенных эмоциональных процессов, недоступных ни словесному, ни сценически-экранному воплощению и сообщающих музыке тот уровень духовности и содержательности, который выразим только ею; слушание музыки становится специальной и самостоятельной духовной деятельностью, цель и смысл которой – диалог слушателя с композитором и исполнителем во имя своего духовного обогащения.

Понимание другого – это «воспитывающее понимание». Оно воспитывающее и в отношении воспитанника («Все более глубокое понимание ребенка – это и есть его воспитание», – считал В.А.Сухомлинский). Оно воспитывающее и в отношении воспитателя, так как предстает ему в форме до конца не разрешенного вопроса: «Как изменить себя, чтобы понимание, диалог состоялся?» Известно, что этот вопрос, если он всегда присутствует в человеке, выступает стержнем духовности.

«Постичь художественное произведение, прочитав его, присвоить его смысл, испытать художественное наслаждение и оценить шедевр – это в известном смысле значит стать конгениальным автору шедевра, его сотворцом, вступить с ним в общение, в диалог «на равных». Произведение – художественно-коммуникативное средство такого диалога» (Борев, Ю.Б. Эстетика: учебник. – М.: Высшая школа, 2002).

Таким образом, гуманитарной методологии, основанной на онтологическом подходе, должны соответствовать герменевтические методы исследования. В их числе – гуманитарная экспертиза, гуманитарное проектирование, экзистенциальные диалоги, «вчувствование», «вживание» во внутренний мир другого, рефлексия, самопонимание, самоизменение и другие, позволяющие открывать субъектность и духовность человека, живущего осмысленной жизнью, и конструировать образовательную среду, помогающую ему в этом.

Кроме того, в контексте нашего исследования мы опирались на положения онтопсихологии. Термин «онтопсихология» был впервые употреблен А. Маслоу в статье «Заметки по психологии бытия». Сам термин «онтопсихология» состоит из трех древнегреческих слов: «онтос» – бытие, «псюхе» – душа и «логос» – разум. Таким образом, онтопсихология – это наука о бытии в психике. Как научная школа онтопсихология была основана в 1970 году профессором А. Менегетти (Италия), ученым-теоретиком и практиком-психотерапевтом, имеющим ученые степени и дипломы в таких областях, как философия, теология, социология и психология.

В философском плане онтопсихология базируется на концепциях Парменида, Э. Гуссерля и М. Хайдеггера, а в психологическом – представляет собой синтез психоанализа З.Фрейда и А.Адлера, аналитической психологии К. Юнга и гуманистической психологии А.Маслоу, Р.Мэя и К.Роджерса.

Онтопсихология – это научное направление с отчетливой антропоцентрической ориентацией: человек, его подлинное бытие является основным предметом онтопсихологии. Практической целью онтопсихологии является соответствие человека своей внутренней сущности, его аутентичность своему бытию, своей природе. Основные позиции онтопсихологии состоят в следующих положениях.

1. Прежде всего, человек обязан быть верным себе, только тогда он может содействовать позитивному росту других.

2. Дети изначально всегда здоровы. Если они болевают, то это потому, что в них соматизируются конфликтные ситуации взрослой среды. За каждым больным ребенком просматривается семантическое поле взрослого человека, который болен или просто несчастлив.

3. Ребенок должен быть постоянно открыт своему внутреннему опыту. Если воспитание ребенка будет нацелено исключительно на внешние социальные ориентиры, его развитие зайдет в тупик.

4. Ребенок всегда чувствует семантические поля взрослых. Каждый раз, когда мы хотим помочь ребенку в его развитии, следует, прежде всего, проявить в отношении с ним свою безусловную любовь. Когда любовь подтверждена, создаются необходимые и достаточные условия для позитивных самоизменений ребенка, приводящих к устранению его функциональных недостатков.

На наш взгляд, достаточно обоснованным будет обращение к положениям семиотического подхода к образованию (Ю. М. Лотман, К. Леви-Стросс, Р. Барт), поскольку семиотические системы в педагогике предстают перед нами не как средство кодирования и декодирования информации (хотя и эти функции они выполняют), а как системы ориентиров, необходимые не только для деятельности человека в окружающем мире, но и как средство подготовки человека к деятельности в вещном и социальном мире, как средство социализации, воспитания, образования. Предметом семиотики образования является взаимосвязь педагогической деятельности со знаковыми системами любой природы.

Реализация личностного смысла возможна только средствами культуры, которая семиотична (Ю. Лотман, В. Руднев). В психологии «средства» понимаются как «медиаторы», семиотически «средства культуры» объединяются понятием знаковых систем, позволяющим более строго подойти к анализу их роли в процессах выражения смысла. Специфика «средств культуры» заключается в их системности и ограничивающем количестве вариантов выражения смысла характере. С точки зрения И. М. Кыштымовой логика используемой субъектом знаковой системы является регулятором креативного процесса. Уровень владения человеком «средствами культуры» определяет адекватность выражения им личностного смысла; определяет вариативность комбинаций элементов используемой знаковой системы.

Семиотика образования в нашем видении представляет собой такое рассмотрение проблем педагогики, которое во главу угла ставит связь содержания, целей, средств, методов образования со структурой и функционированием знаковых систем, соотносит семиозис с образовательным процессом.

Язык музыки особая система знаков (символов), так как его нельзя со всей категоричностью отнести ни к числу искусственных языков, ни к числу естественных. Это позволяет увидеть в языке музыки коммуникативную систему, обладающую специфическим содержанием и возможностями передавать отображение мира в сознании посредством музыкальных образов; восприятие художественно-образного смысла невозможно вне приобретенного путем соответствующего опыта интуитивного понимания некоторого исторически сложившегося музыкального языка.

Наблюдающийся процесс повышения внимания к знакам, знаковым системам и символам в различных областях научного знания диктует обращение к теме символичности музыки. В контексте нашего исследования представ-

ляют несомненный интерес исследования, направленные на выявление видového смысла многогранного феномена музыкального символа, (являющегося разновидностью художественного) роли символов в музыке, процесса символизации в ней.

В отличие от языка, музыка в большей мере обладает достоинством непосредственного переживания сущности человеческого бытия. Возникнув, точнее, будучи открытым или изобретенным, смысл выступает скрепляющим началом человеческого бытия и сознания, мира культуры и всего мироздания. Смыслы образуют идеальное измерение бытия, то есть саму духовную культуру. Изучение феномена музыкального символа также вызвало необходимость обращения к работам по музыкальной эстетике С. Лангер, Х. Раппопорта и др., по музыкальной психологии А. Л. Готсдинера, Е. В. Назайкинского. Проблема сущности искусства и совершенного в искусстве поднимается отечественными философами начала XX века В. Соловьевым, Н. Бердяевым, Н. Лосским, С. Франком, И. Ильиным, Е. Н. Трубецким, П. Флоренским.

Целесообразным видится философско-эстетический подход, призванный рассматривать шедевр как произведение эстетического и художественного максимума, как «эстетическое событие» в его онтологических и аксиологических горизонтах. Структура шедевра как художественного произведения трехслойна и включает в себя внешнюю, внутреннюю формы и художественный предмет, определяемый ценностным «событием бытия». Разворачивание онтологической и аксиологической стратегий осмысления феномена шедевра позволяет рассмотреть его как «эстетический объект» и «коммуникативное событие». Шедевр отличается от произведений иного уровня эстетического и художественного качества по следующим основным критериям: бытийно-ценностной достоверности, художественному совершенству и бесконечной актуализации смысловой интенции в поле зрительского восприятия. Шедевр музыкального искусства – уникальное, непревзойденное творение композитора, являющееся носителем высокодуховных культурных ценностей, способное выступать идеалом, стимулирующим гармоничное личностное и общественное развитие.

В качестве основных критериев музыкального шедевра выступают: художественный уровень музыки, духовно-нравственный уровень музыки. Художественный уровень музыки определяют следующие критерии (Б. В. Асафьев, Д. Б. Кабалевский, М. И. Глинка, Л. А. Мазель).

1. Красота музыки и красота ее внутреннего содержания.

Красота не только в самой музыке (мелодии, гармонии, ритма и оркестровки), но и в том, что она выражает, о чем рассказывает (красивы мужество и благородство, любовь к Родине, красив подвиг, потому что подвиг – это высшее проявление красоты человеческого духа).

2. Реализм – правдивость средств музыкальной выразительности и правдивость внутреннего содержания музыкального произведения. Реализм – как обозначение правдивости искусства, то есть правдивого отражения в его образах реальной жизни. Реализм – основа подлинного искусства, сохраняющая его долговечность и способность дать искусству силу оставаться современным долгое время после его создания. Реалистическим было искусство всех лучших мастеров прошлого, отечественных и зарубежных классиков музыкального искусства.

Сила воздействия музыки (как и любого другого искусства) определяется двумя ее важнейшими качествами:

красотой и правдой. В самом деле, неужели кому-нибудь может показаться красивым звучание хора, славящего победу на медленную, скорбную, минорную мелодию, или предсмертная ария, построенная на стремительно несущейся, радостной, мажорной мелодии. Силу воздействия музыки определяют прекрасные, правдивые средства музыкальной выразительности.

Красота и правда – основы подлинного искусства. Музыка, в которой есть красота и правда, может украсить жизнь, обогатить духовный мир человека, сделать человека лучше, добрее, умнее, разделить с ним и горе и радость. Вместе с исчезновением правды немедленно исчезает и красота, ибо красота и правда неразрывно связаны друг с другом.

3. Жизненность содержания. Жизненная правда неотделима от правды искусства, так же как красота искусства неотделима от жизненной красоты. Жизнь – источник музыки. Жизненное содержание музыки (музыку рождает жизнь, в каждом музыкальном произведении независимо от его жанра и масштабов есть частица жизни). Но только тогда, когда жизненное содержание воплощено в музыкальном произведении талантливо и мастерски, – только тогда возникает настоящее произведение искусства, способное выразить правду жизни, ее богатство и красоту, независимо от того, маленькая это песенка или многочастная симфония. Только тогда музыка может оказать влияние на человека и тем самым выполнить свою преобразующую роль в жизни. Музыка воздействует на жизнь через человека и в этом ее огромная преобразующая сила.

4. Народность. В профессиональной музыке народность проявляется в ориентации композиторского языка на традиции национального фольклора, на социально-значимые «интонационные накопления» (Б.В. Асафьев), а также – в таком воздействии музыкального произведения на слушательское сознание, при котором активизируется творческое начало личности. Народность музыки внутренне диалектична: в ней объединяются национальная самобытность определенной музыкальной культуры и общечеловеческое значение художественной концепции произведения.

5. Понятность и доступность слушателю. Простота и доступность музыкального языка, легкость для восприятия музыкальных форм, близость слушателю музыкальных образов.

6. Художественное качество, талант, мастерство. Композитор должен глубоко осознавать не только то, что он создал, и не только то, как он создает, но и обязательно во имя чего он создает.

Духовно-нравственный уровень музыки определяют следующие критерии (Д.Б. Кабалевский):

1. Богатое внутреннее содержание. Серьезность замысла, обращенность к ценностям добра, справедливости, гуманности, свободы, ответственности, трансцендентности.

2. Тожественность музыкальной драматургии законам развития жизни. В наблюдении за музыкальной драматургией особенно очевидно раскрывается то, что законы развития музыки по существу своему тождественны законам развития жизни и всего живого на земле, всеобщие связи, объединяющие не только близкие, схожие явления, но и явления контрастные, остропротиворечивые; противоречия, как постоянный толчок к развитию; непрерывное развитие, приводящее к возникновению качественно новых явлений.

3. Богатое, сложное образное содержание. Музыкальный образ, не содержащий в самом себе никаких

противоречий и не сопоставленный с другим контрастным образом, не может вызвать к жизни какие-либо крупные события и, следовательно, сложные музыкальные формы.

4. Глубокие мысли и чувства. Богатое внутреннее содержание, сложное и широко развитое, затрагивающее очень глубокие, драматические, даже трагические чувства человеческой души.

5. Гуманизм. Настоящему искусству всегда присущ высокий подлинный гуманизм. Д.Б. Кабалевский говорил о том высоком гуманизме, который борется не только за передовые идеалы человечества, но и против всего, что мешает претворению этих идеалов в жизнь. Борьба за добро – это обязательно борьба со злом. Гуманистическое искусство помогает обрести человеку чувство достоинства и свободу, старается сделать человека сильным, мужественным.

6. Оптимизм. Музыка должна отражать мироощущение, проникнутое жизнерадостностью, бодростью, верой в будущее, в успех, склонность во всем видеть хорошие, светлые стороны.

7. Современность. Музыка, отвечающая передовым идеям и идеалам нашего времени. Выражение «современная музыка» может быть употреблено в двух значениях: в более узком и внешнем – как музыка, созданная в наше время, и в более широком и глубоком – как музыка, отвечающая передовым идеям и идеалам нашего времени. Именно поэтому музыка прошлых и даже очень далеких времен, если она проникнута идеями за лучшее будущее человечества, гуманизмом, идеями патриотизма и интернационализма, не тускнеет от времени, а, напротив, входит в единую сокровищницу мирового искусства. Живя одной жизнью вместе с искусством наших дней, участвуя в нашей жизни.

Всем указанным критериям соответствуют музыкальные произведения, которые принято относить к классической музыке. Музыка, о которой идет речь, интонационно по своей природе, носит, прежде всего, эмоционально-выразительный характер, пользуется в основном тонами, а не шумами, базируется на 12-ступенном темперированном строе и на особой организации тонов, называемой тональностью. В нашем исследовании мы используем характеристики, выделенные Л.А. Мазелем.

Восприятие художественно-образного смысла невозможно вне приобретенного путем соответствующего опыта интуитивного понимания некоторого исторически сложившегося музыкального языка. Нет единой для всех времен и народов системы музыкальных средств. Существуют разные системы, разные музыкальные языки, хотя между ними есть общие черты. Здесь идет речь о тональной системе, сложившейся в европейской профессиональной музыке XVII века, безраздельно господствовавшей на протяжении двух следующих веков и сохраняющей большое значение и теперь, после возникновения атональной музыки. Это пока единственная музыкальная система, получившая мировое распространение вместе с признанием у широчайших кругов слушателей в качестве основы высокого, в частности монументального искусства. Эта система имеет следующие общие свойства, описанные Л.А. Мазелем:

- многоголосный склад музыки;
- гомофонно-гармоническое письмо выдвинуло на очень заметное место инструментальный элемент, и в частности сделало инструментальное сопровождение обязательным для форм вокальных;
- интонационная основа музыки неразрывно связана с ее исполнительской природой (исполнительская интонация);

– всего два лада, три гармонические функции, строгая тактовая ритмика с двумя основными видами метра, регламентированные синтаксические структуры, формы, типы фактуры, инструментальные составы;

– высокая организованность, многоступенная иерархичность, богатство внутренних связей системы;

– гибкая, но все же достаточно ясно выраженная семантическая нагруженность многих элементов системы;

– неоднородность средств музыкальной выразительности, позволяющая музыкальным произведениям обращаться к разным слоям психики – от низших, непосредственно связанных с биологической сферой (например, громкость), до самых высоких;

– равновесие вокального и инструментального начал;

– основным ладом классиков является мажор, основным метром является четный;

– смена лада внутри пьесы встречается в музыке классиков часто, смена же метра – редко;

– основой классической гармонии служит оппозиция двух ладовых наклонений – мажора и минора;

– кроме оппозиции мажора и минора, еще и оппозиция устойчивости и неустойчивости, проявляющаяся в гораздо более разнообразных формах и на большем числе уровней: аккордовый и неаккордовый звук, консонанс и диссонанс, доминанта (или другая неустойчивая гармония) и тоника, главная тональность и побочная, построение тонально устойчивое и неустойчивое;

– ритмика является ритмикой акцентной, смысл которой заключается, прежде всего, в сопоставлении тяжелых и легких моментов, в группировке последних вокруг первых и опять-таки в тяготении легких моментов к тяжелым; соотношение длительностей: долгие и краткие звуки, ритмическое ускорение и замедление, равномерность и неравномерность ритмического движения;

– мелодия представляет собой, как правило, именно верхний голос многоголосной ткани. Кульминация мелодии, точка ее высшего напряжения обычно совпадает с ее самым высоким звуком (или одним из самых высоких).

В рамках эстетико-семиотического подхода при отборе содержания особое значение придается воздействию «живой» классической музыки. В нашем исследовании «живая» музыка – процесс музыкальной коммуникации, обусловленный звучанием музыки в «живом» исполнении, в концертной обстановке, в ситуации домашнего музицирования с использованием одного или более духовых, струнных, ударных музыкальных инструментов, исключая электромузыкальные инструменты.

Музыка понимается с позиций эстетико-семиотического подхода, как сложный психосемантический текст, наполненный общечеловеческими (национальная культура, стиль эпохи, композитора) и личностными смыслами. В процессе обретения, распознавания смыслов разного уровня происходит развитие творческих способностей личности и творческой личности в целом, обусловленное многозначностью и смысловой многогранностью музыкального текста.

Понимание категорий, описывающих творческое развитие личности средствами музыкального искусства как эстетический, онтологический и социокультурный феномен, как процесс и как деятельность, определяет характер концептуального знания о нем, дает ключ к его определению и позволяет установить адекватные соотношения между базовыми положениями различных теорий.

Анализ приведенных подходов, позволяет утверждать, что:

1) между ними существует внутреннее единство и глубокая взаимо-связь, объясняемое лежащими в их основании категориями;

2) между этими подходами существует взаимная дополнительность и эффективная интеграция;

3) каждый из них имеет научный аппарат исследования, а также модель и идеи для решения научной задачи;

4) каждый из них может быть использован при решении конкретной задачи при реализации технологии развития творческой личности средствами искусства;

5) ни один из них полностью не реализует концепцию музыкально-творческого развития личности в образовательном процессе.

Таким образом, для разработки и реализации музыкально-семантической модели развития творческой личности необходима интеграция всех вышеприведенных подходов, каждый из которых может быть использован для решения конкретной задачи образовательного процесса.

Обращение к эстетическому и семиотическому подходам, а также поиск возможных путей их интеграции рассматривается в наших исследованиях как один из вариантов решения этой задачи.

Проведенный сравнительный анализ указанных подходов к образовательному процессу показал, что при всем многообразии взглядов на проблему соотношения образования и человека, образования и культуры, можно выделить общие положения, объединяющие данные подходы в контексте современной образовательной парадигмы. Современный период в развитии образования характеризуется тенденцией к интеграции названных подходов и становлению эстетико-семиотического подхода как методологического основания отбора и конструирования содержания образования.

Эстетико-семиотический подход рассматривается в исследовании как специфическая форма обеспечения взаимосвязи, взаимопроникновения личностно-ориентированного, деятельностного, антропологического, культурологического, синергетического, онтологического, семиотического подходов и эстетических концепций. Наша точка зрения состоит в том, что данный подход в значительной мере определяет содержательную и процессуальную основу гуманизации образования; целостное представление о закономерностях развития человека как существа природного, социального и духовного; целостное представление о содержании образования как усваиваемом опыте, представляемом в единстве значений и смыслов.

Основу интегративного эстетико-семиотического подхода составляет понимание образования как специфического способа преобразования природных задатков и возможностей человека, где важную роль играет система целеполагания и специфика содержания самого материала. Его реализация позволяет решать проблему образования как трансляции социокультурного опыта, с одной стороны, и «выращивания», развития личности обучающегося через усвоение содержания образования как компонента культуры, с другой.

В рамках рассматриваемого подхода содержание образования центрировано на личности обучающегося, ее становлении, развитии, самореализации; имеет интегративный, жизнеобеспечивающий характер; ориентировано на ценности мировой, национальной и региональной культуры; соотносится с возрастными и индивидуальными возможностями обучающегося; не сводится только к его научному компоненту, что зачастую присуще естественнонаучному образованию, а дополняется субъектными смыслами: от значения к смыслу, от рационального через эмоциональное к духовному. В ходе исследования выявлены концепту-

альные основания реализации развивающего потенциала содержания образования в контексте названного подхода. К ним отнесены: приоритет развивающей цели образования относительно познавательной, необходимость соответствия развивающих и познавательных целей обучения друг другу и основным компонентам содержания образования, культивирование уникального опыта обучающегося, выращивание и развитие его познавательных потребностей и запросов.

Исследование новой педагогической реальности, в которой все большее значение приобретает личность и личностная позиция, субъектность и способность позиционировать себя в обществе, активная самостоятельная деятельность в ситуациях самоопределения, самопроектирования, самореализации, требует иных научных методов. При этом особое значение приобретает то обстоятельство, что идеалом образованности, по мнению членов педагогического сообщества, в современном мире становится человек, противостоящий разрушающим личность тенденциям техногенной цивилизации, вставший на путь «духовной навигации» (В. Розин).

«Духовная навигация, — поясняет он, — это наблюдение за собой, продумывание своей жизни, ее смысла и назначения, это стремление реализовать намеченный жизненный сценарий (скрипт), отслеживание того, что из этого получается реально, осмысление опыта своей жизни, собирание себя вновь и вновь» (Розин В. Образование в обновляющемся мире).

Известный психотерапевт и философ В. Франкл представляет глубоко-кое обоснование принципа осмысленности и духовности в программах образования и развития личности, наполненности их смыслом и духовностью. В. Франкл отмечает, что основная задача образования — не передача традиций и знаний, а «формирование способности находить уникальные смыслы».

Существенную роль принципу духовности в программах образования и развития творческой личности профессионала и гражданина придает В. Д. Шадриков. Он считает, что духовность объединяет сознание и подсознание. До недавнего времени духовность рассматривалась как нечто иррациональное и субъективное, не поддающееся измерению и изучению. Сейчас эта область многовекового опыта человечества определяется как некое глубинное измерение, которое имеет внутреннюю упорядоченную структуру и внешнее проявление через многообразные влияния на жизнь человека и общества.

Духовность связана с приобщением к общечеловеческим ценностям, это возвышенность, высшая нравственность. Необходимо развивать способность личности избирать истинные, общечеловеческие ценности и действовать в соответствии с ними. Формировать и развивать духовные потребности личности.

Духовные потребности человека формируются и развиваются в процессе художественно-эстетической деятельности (восприятие лучших образцов изобразительного, музыкального искусства, знакомство с литературой, театрализованная деятельность), самостоятельной научно-творческой деятельности; во время экскурсий и путешествий, встреч с интересными людьми. Необходимо развивать у обучающихся потребность в грамотной, литературной речи — духовному отношению к своему языку. Важно поддерживать и развивать их стремление участвовать в добрых, общественно-полезных делах — потребность творить добро.

Любовь — одна из высших, истинных ценностей. Чтобы научить обучающихся любви к людям, в основе психолого-педагогической деятельности должна быть любовь к своим воспитанникам. Н. С. Пряхников подчеркива-

ет, что сама эта любовь основывается, прежде всего, на уважении их как потенциальных или реальных субъектов учебной деятельности. Психологическими условиями развития духовности личности обучающегося, на наш взгляд, являются: образец духовной, творческой личности преподавателя, психолога; ориентация психолого-педагогической работы и педагогического общения на духовно-нравственные идеалы красоты, свободы, любви и добра; доброжелательность, принятие, доверие, признание уникальности и неповторимости каждого воспитанника, его самоценности, наличия творческого потенциала и возможности его развития.

В связи с этим представим выводы А.Н. Леонтьева о том, что эстетическое отношение, реализуемое эстетической деятельностью, есть особое отношение. И если практические отношения человека к миру реализуются в его практической деятельности и обслуживаются познанием, а его познавательное, теоретическое отношение реализуется в познавательной деятельности и обслуживается соответствующими действиями (теоретическими, а иногда и прямо практическими), «то эстетическое отношение реализуется деятельностью, проникающей за безразличность, объективность, равнодушие деятельности практической, теоретической, познавательной. Поэтому эстетическое отношение в определенном смысле универсально. И когда говорят о не-противоположности между наукой и искусством, не-противоположности между трудом и искусством, то откуда бы им взяться? Ведь эстетическая деятельность раскрытие и того, и другого».

Мы считаем, что опора на основные положения эстетико-семиотического подхода к образованию будет способствовать успешной реализации целей и задач образования, развитию целостной творческой личности человека в образовательном пространстве.

Мы полагаем, что в психологическом сопровождении развития творческой личности средствами музыкального искусства необходим эстетико-семиотический подход, интегрирующий эстетические, филологические, лингвистические, педагогические и психологические знания.

Методологическую основу любого подхода составляют ключевые понятия — категории. Прежде всего, к ним относится общепсихологическая категория «личность». Понятийный аппарат современной педагогической психологии отличается множественностью подходов к определению терминов — как традиционных, так и недавно вошедших в педагогический тезаурус. Каждое понятие может быть однозначно определено лишь в системе других понятий: в их взаимосвязи, взаимообусловленности и подчиненности.

Понятие «личность» с позиций эстетико-семиотического подхода отражает все многообразие аспектов бытия индивида — природный, социальный, духовный, исторический, космический. Личность — это человек, который является уникальным субъектом инкультурации и социализации.

Разработка и применение эстетико-семиотического подхода, интегрирующего филологические, лингвистические, педагогические и психологические знания обосновано существованием рече-музыкального родства на мозговом уровне, на уровне функционирования не только психики, но и физиологии. Можно полагать, что устоявшаяся практика называть музыку «музыкальной речью» — не метафора, а психологическая, даже нейропсихологическая реальность. Исследователь филогенеза речи и музыки М. Линч отмечает: «Музыка и речь параллельны в организации иерархичных структур, развернутых во времени. ... Так как музыка могла возникнуть раньше словесного языка, остается вероятным происхождение языка от музыки, которая была его коммуникативной предшественницей» (Lynch, 1996, p. 796).

Происхождение ладового чувства, исследованного Б.М. Тепловым, также связано с языковой и речевой спецификой звукового материала, положенного в основу музицирования у разных народов. Музыка народа, породившая его язык и выразившая склад его души, имела свои характерные мелодические ходы, свои излюбленные мотивы. Эта музыка постоянно тяготела к одним и тем же интервалам и в то же время как будто избегала других; мелодии народов и рас, их песни и наигрыши настойчиво культивировали одни и те же напевы, фразы и обороты. Вместе с речью и языком народа складывалась его музыкальная речь: эти два типа речи, родственные, весьма походили друг на друга. Разная логика мысли рождала разную логику языка и речи и разную логику звуковых связей, которые просвечивали сквозь музыку разных народов и рас.

Лады по своей роли в музыкальном искусстве подобны роли, которую играют в речи языковые группы или даже расовые «стволы языков». Склад музыкальных языковладов степных народов – казахов, монголов, киргизов и бурят родственен, хотя и здесь национально-ладовые особенности могут присутствовать. Также родственны и лады Дальнего Востока и лады европейских музыкальных культур, где они выявляют своеобразие сдержанной и малозвучной музыкальной речи, например, эстонцев и финнов по контрасту с широко распевной и как бы не знающей берегов, «растекающейся» речью русских. Психологический же инструмент, с помощью которого аналитический слух познает алгоритмы, лежащие в основе этих систем, называется ладовым чувством – главным предметом исследования Б. М. Теплова.

Идеи психологического родства музыки и речи, опирающиеся на единство музыкально-речевых механизмов мозга, в силу ограниченных возможностей нейропсихологии середины XX века, не могли найти отражение в концепции Б. М. Теплова. Однако эти новые данные обозначают пути дальнейших исследований музыкальных способностей и одаренности, развития музыкальности личности. Если воспользоваться аналогом с речью, то музыкальный слух (совокупность мелодического и гармонического слуха в их единстве, а именно таков полноценный музыкальный слух) удобно называть аналитическим слухом, являющимся синтезом изученных Б. М. Тепловым способностей, обеспечивает формирование музыкально-языковой и музыкально-речевой компетентности индивида.

Продолжая аналогию с речью, можно сказать, что обладатель высоко-развитого аналитического слуха легко овладевает музыкальным языком: он овладевает фонетикой – звуковым составом, лексикой – типичными музыкальными оборотами, мотивами, темами, и грамматикой – системой звукоотношений и правилами построения текстов этого языка (Д.К.Кирнарская).

Открытая во второй половине XX века нейропсихологическая общность механизмов, отвечающих за протекание музыкальной и речевой деятельности является методологическим ключом к исследованию музыкально-творческой одаренности в исследованиях Д. К. Кирнарской. Это позволяет проводить аналогии в изучении языковой и музыкальной личности.

Исследований языковой личности на личностно-психологическом уровне крайне мало, хотя имеются продуктивные идеи о структуре языкового сознания личности (П.Я. Гальперин), взаимосвязи языка, речи и творчества личности (Н.И. Жинкин); внутренней форме слова, самосознании и духовности личности (Г.Г. Шпет).

На основе теоретического анализа исследований, посвященных вторичной языковой личности и учитывая идеи психологического родства музыки и речи, понимание

музыки как особой системы отношений, элементами которой являются человек, мир и опосредующий их взаимодействие семиотический комплекс («язык музыки») нами разработано понятие и описана структура музыкальной личности, психологические условия и уровни развития, определено содержание музыкальной коммуникативной компетентности.

Музыкальные способности, рассмотренные выше, как и всякий другой вид одаренности человека, не могут изучаться и развиваться вне связи с личностной, в том числе ценностно-смысловой и нравственно-духовной характеристикой человека (В.П. Зинченко, М.С. Каган, Д.А. Леонтьев, В.В. Рыжов, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, 1996). Интегральный подход к музыкальным способностям, на котором базируется наше исследование, исходит из того, что человек как личность целостен во всех своих проявлениях, будь то общие или сугубо специфические его способности или таланты.

Вне целостной личности невозможно ни понимание, ни развитие каких бы то ни было способностей. Всякий талант человека – это его целостная характеристика. Всякий большой талант – музыкальный, художественный, полководческий, математический, организаторский, иноязычный и какой бы то ни было другой – это, прежде всего, большой человек. История одаренных людей всех времен и народов свидетельствует о том, что специальные дарования всегда связаны с общей одаренностью и целостной духовно-нравственной характеристикой личности их носителей.

Б.М. Теплов отмечает, что музыка есть средство общения между людьми; чтобы говорить музыкой, нужно не только владеть этим языком, но и иметь что сказать; значительным музыкантом может быть человек с большим духовно-интеллектуальным и эмоциональным содержанием. Он пишет, что Н.А.Римский-Корсаков был не только великим музыкантом, он был, прежде всего, большим человеком. В той или другой мере это относится ко всем значительным музыкантам: Бетховен, Шуман, Лист, Глинка, Чайковский, Мусоргский – все они были, прежде всего, людьми с богатейшим идейным содержанием, которым было, что сказать человечеству.

«На произведении искусства всегда, так или иначе, лежит отпечаток личности художника, вот почему так отличны почерк Толстого от почерка Гоголя, кисть Шишкина от кисти Левитана, музыка Шостаковича от музыки Прокофьева. Поэтому знакомство с художественным произведением, это в тоже время и общение с художником как с личностью» (Ю.П.Лисицын). Это относится и к исполнителям, через восприятие и творческое воспроизведение которых получают конкретную реализацию замыслы композиторов.

Библиография

1. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - Изд. 2. - Л, 1973. - 241с.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1986. - 455 с.
3. Библер, В. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога. - М., 1975. - 251 с.
4. Вайнцвайг, П. Десять заповедей творческой личности. - М., 1990. - 436с.
5. Выготский, Л.С. Психология искусства. - М.: Искусство, 1968. - 421 с.
6. Кабалевский, Д. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1984. - 206 с.
7. Каган, М.С. Музыка в мире искусств. - СПб., 1996. - 201с.
8. Курышева, И. В. Психологические условия развития творческого потенциала старшеклассников средствами музыкального искусства: монография. - Нижний Новгород, 2008. - 260 с.
9. Курышева И.В. Психологические основы музыкально-творческого развития личности в образовательном процессе: дисс. доктора психологических наук. - Нижний Новгород, 2011.
10. Мазель, Л.А. Вопросы анализа музыки. - М.: Сов. композитор, 1991.
11. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. - М.: Музыка, 1976. - 280 с.
12. Рыжов В.В. Личность: творчество и духовность. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского христианского ун-та, 2012. - 489 с.
13. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей// Избр. тр. - М., 1985. - Т.1.
14. Шадриков, В.Д. Духовные способности. - М., 1995. - 243с.

Миссия изобразительного искусства в формировании ценностного отношения молодежи к природе и социальной среде

Человеческая жизнь имеет начало и конец. Искусство – вечно! Ради созидания Красоты и Добра стоит жить!

Размышляя о будущем России, ее человеческом потенциале, известный русский мыслитель И.А. Ильин писал: «Образование в отрыве от духа, совести, веры и характера не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, бездуховный и бессовестный, безверный и бесхарактерный, начинает злоупотреблять. Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолюдин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей, что формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации». Еще более определенно И.А. Ильин замечает: «Образование без воспитания есть дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых карьеристов: оно развязывает и поощряет в человеке «волка» [6, с.263].

Приобщение студентов к будущей профессии предполагает активное погружение их в мир истинной культуры, высокого искусства, способных посредством художественных образов пробуждать самые высокие чувства и стремления, стремление быть достойным сыном своего Отчества, ответственно относиться к своей истории и культуре, быть достойным продолжателем традиций отцов и дедов. Такая работа по профессиональному воспитанию будущих специалистов необходима в любом вузе, на любом факультете, но не в меньшей степени она необходима и там, где, казалось бы, студенты больше других приобщены к высокому искусству... Речь – о будущих художниках, дизайнерах, преподавателях изобразительного искусства. Да, они гораздо ближе к искусству, нежели представители других специальностей, и, следовательно, в большей степени «воспитаны»... Однако, как показывает реальный опыт, это далеко не всегда именно так. Порой, студенты творческих специальностей «знают» свою область, но практически ничего не знают о других; да и «знание» не всегда совпадает с чувствами, с развитой эмоциональной культурой, готовностью и способностью к нормативному поведению молодого человека. А это только актуализирует необходимость организации систематической работы по профессиональному воспитанию студентов, независимо от профиля их будущей трудовой деятельности.

Выстраивая систему воспитательной работы с будущими педагогами-художниками, преподаватели художественно-графического факультета Курского государственного университета акцентируют внимание на особенностях личности каждого своего воспитанника, стремясь поддержать позитивные ростки в каждом из них, закрепить устойчивые социально-значимые качества и черты, выработать устойчивое ценностное отношение к действительности, к природе и культуре, к родному краю, к своим коллегам и студенческому коллективу. Деятельность кураторов факультета базируется на личностно-деятельностном подходе, суть которого состоит в индивидуальном отношении педагога к каждому воспитаннику, помощи ему в осознании себя личностью, в выявлении возможностей, стимулирую-

щих самостановление, самоутверждение и самореализацию [2, с.93]. В зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей студентов, уровня их гражданского самосознания кураторы используют различные методы и приемы воспитательного воздействия: индивидуальные беседы, ответственные поручения (как индивидуальные, так и коллективные); творческие задания. По мнению кураторов, именно выполнение студентами ответственных, творческих поручений развивает в личности такие качества, как исполнительность, ответственность, требовательность к себе и другим, общительность, коллективизм.

Расширение социокультурных горизонтов студентов, их духовных интересов, выход за рамки собственной факультетской среды оказался связан с постижением историко-культурных традиций Курского края, освоением курских народных промыслов, знакомством с природой и памятниками культуры своей малой родины. С этой целью студенческим активом инициированы серия походов, выставок декоративно-прикладного творчества, поездки и экспедиции в села и районы Центрального Черноземья. Так в поле зрения студентов оказались Саморядовский Дом народных ремесел, знаменитая кожлянская игрушка, Белгородский музей традиционной народной культуры и быта, ковроткачество в Судже и Глушково, традиции лозоплетения в Железногорском районе.

Развитие коллектива факультета потребовало активного выхода во внешнюю среду, в широкое социокультурное пространство, – воспитательная система факультета явно нуждалась в широких внешних социальных связях и контактах. Студенты давно уже привыкли к сложившейся системе взаимодействия и формам работы, им нужен был прорыв во внешнюю среду. Такой прорыв был обеспечен с помощью экскурсий в краеведческие музеи, знакомства будущих педагогов-художников с народными промыслами Курского края. Такие экскурсии способствовали развитию духовности, обогащению эстетических переживаний и впечатлений студентов. Народные промыслы представляют собой уникальное соединение труда и творчества народных умельцев. В произведениях народных мастеров выражается восхищение человека перед гармонией и совершенством окружающего мира, красотой и богатством природы. В Большесолдатском и Суджанском краеведческих музеях студенты познакомились с произведениями сельских мастеров – деревянными кружевами, затейливыми фигурками коньков и петухов, которые часто украшают деревенские дома; коврами, полотенцами и рушниками, вышитыми талантливими рукодельницами; лоскутными одеялами; деревянной и глиняной посудой, игрушками, – изготовленными народными умельцами. Значительную помощь в организации этой работы студентам оказывают знатоки курской народной культуры – зав. кафедрой теории и методики преподавания изобразительного искусства, профессор Н.К. Шабанов и доцент М.Н. Шабанова.

Эта работа изменила отношение студентов к участию в сохранении природной среды, памятников истории и культуры Курского края. Объектом внимания студентов стала знаменитая Боевка – парковая зона в центре города Курска, территориально очень близко расположенная к

художественно-графическому факультету. Боевка – само по себе очень живописное место, расположенное в излучине реки Тускарь, связанное с жизнью и деятельностью удивительной образованной семьи Таисии Аристарховны и Николая Александровича Боевых. В конце XIX века ими была обустроена парковая зона, ставшая любимым местом отдыха для горожан, построены игровые площадки, павильоны, беседки, лодочная станция. Однако в первой половине XX столетия этот парк пришел в запустение, не находились инициативные люди, взявшиеся бы привести эту территорию в порядок. Студенты факультета выступили с инициативой возрождения Боевки, ее эстетизации, приведения в порядок. Конечно, эта работа требует согласования с городскими властями, Департаментом архитектуры города. Инициативу студентов услышали городские власти, департамент архитектуры. Студенты провели конкурс на разработку дизайн-проекта ландшафтной зоны парка, эстетическое оформление детских игровых площадок, прогулочных пешеходных зон, велосипедных дорожек, лодочной станции. За всеми этими заботами студентов, конечно, присутствовали преподаватели факультета, его руководители, – они негласно «опекали» инициативы студентов, курировали их, помогали в налаживании контактов с администрацией города. Но у студентов создавалось ощущение авторства собственной деятельности, уверенность в том, что вся эта работа задумана и реализована ими самостоятельно. Важным, педагогически ценным результатом этой работы стало заметное приращение субъектности студенческим коллективом, обогащение его самоуправленческого опыта. Самоуправление в этом случае оказалось не столько системой «организации власти» в коллективе и распределения полномочий, сколько способом демократичного и гуманного разрешения проблем коллективной жизни, обеспечения включения в коллективную деятельность и отношения каждого члена сообщества сообразно его желаниям и возможностям для достижения общих коллективных целей. При этом самоуправление не стало «закрытым», внутренним делом факультетского коллектива, послужило для других коллективов и факультетов примером организации собственной жизнедеятельности, реализации коллективных инициатив и жизненных целей. Самоуправление оказалось инструментом консолидации коллективных усилий, интеграции, сплочения факультетского сообщества, средством обогащения социального опыта каждого будущего педагога-художника.

Важным практическим выводом из включения студентов в эстетизацию парка Боевка стало реальное понимание того, что студенческое самоуправление не может возникнуть вне практической деятельности, – практической предпосылкой его развития служит сама деятельность. Конечно, можно построить «виртуальное самоуправление», «распределить поручения», «дать задания», «проконтролировать их выполнение», «заслушать отчет», – но все это будет мертворожденным самоуправлением, лишенным деятельного начала, без которого исчезают тонкие и очень значимые для молодого человека личные отношения к предмету общей деятельности. Преподаватели часто вспоминали, как им приходилось заниматься «организацией студенческого самоуправления» в 80-е годы: формально – органы комсомольского самоуправления есть, а реального дела для студентов – нет, их подлинной самостоятельности – нет, доверия к ним – нет; вот тогда мгновенно гаснет их инициатива, теряется интерес, появляется равнодушие, разочарование, отчуждение.

Студенты активно включились в благоустройство прилегающей к факультету территории, стали активно ухаживать за памятным знаком танкистам, освобождавшим в

феврале 1942 года город Курск от гитлеровцев и их командиров полковнику К. Блинову. Такая работа стала эффективным механизмом социального и профессионального воспитания студентов, формирования в них ответственности, доброты, отзывчивости, способствовала становлению активной гражданской позиции будущих педагогов-художников.

Интеграция воспитательной системы факультета в социокультурную среду города и региона вполне закономерно привела к расширению духовных горизонтов студентов, обогащению их потребностей, интересов, ценностей; более глубокому пониманию жизни, сути человеческих взаимоотношений, обогатила их эмоциональную сферу, способность «остро чувствовать тончайшие движения человеческого сердца». Для педагога и художника это освоение среды, ее постижение имеет особый смысл и значение, – человеческая реальность, человеческая душа, человеческие отношения являются предметом профессиональной деятельности для будущих учителей изобразительного искусства. Проникновение в их суть, терпеливое и грамотное ваяние составляет смысл педагогической деятельности. Следовательно, чем богаче и разнообразнее будут отношения студентов с внешним миром, тем духовно богаче, гуманнее, человечнее выйдет из стен университета будущий учитель изобразительного искусства.

Для учителя чувствительность души, способность чувствовать других людей, понимать их эмоциональное состояние особенно важна, ибо педагог имеет дело с особым человеческим материалом – с тонкой и ранимой детской душой! Не случайно великий Руссо восклицал: «Воспитатель! Какая возвышенная тут нужна душа!» [18]. Сопереживание, сострадание, соучастие, сотрудничество, – по мнению Руссо – важные профессиональные качества педагога, трогающие человеческое сердце. Основой перенесения сострадания к ближнему, к растущему человеку является тонкая и чувствительная эмоциональная сфера личности педагога, дающая импульс воображению, развитию ассоциаций и представлений о другом человеке, испытываемых им переживаниях.

Основной идеей профессионального воспитания учителя изобразительного искусства, формирования его профессионально-педагогической культуры стало понимание того, что учитель не только субъект культуры, но и ее объект; он не только воспроизводит, репродуцирует, «опредмечивает» культуру в новых поколениях людей, но и сам является ее «продуктом» [10]. В этом смысле, для общества немаловажное значение имеет то, какую культуру несет в себе учитель, ибо от этого зависит, какой будет культура общества в будущем. Таким образом, не только учитель «творит» культуру, но и культура «творит» учителя; учитель таков, какова культура общества; но и, с другой стороны, какова культура, таков и учитель. Учитель осваивает сам, а уже затем передает другим людям опыт взаимодействия с окружающим миром и миром идей; при этом огромное значение для их освоения имеет личная, человеческая сторона этого процесса, личное отношение педагога к предмету культурной ретрансляции. От того, как сам педагог воспринимает и оценивает ту или иную культурную ценность, идею, норму; в какой степени она – ценность, идея, норма – стала его внутренним личностным достоянием, каковы критерии оценки им культурных объектов, каков его собственный вкус, зависит то, что вынесут для себя входящие во взрослый мир дети, что понесут новым поколениям граждан России в качестве культурной эстафеты. Ответственность педагога и художника в этой эстафете чрезвычайно высока.

Библиография

- 1.Алехин А.Д. Система подготовки учителя изобразительного искусства: Автореф. дисс. ...д.п.н. (13.00.02). – М., 1993.
- 2.Булатников И.Е. Воспитание ответственности. Монография. – Курск: Мечта, 2011.
- 3.Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). С.99–113
- 4.Булатников И.Е., Исаев И.Ф. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24).
- 5.Булатников И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (9). – С. 148–163.
- 6.Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993.
- 7.Козлов В.Н. Роль ценностных ориентаций в формировании духовной культуры личности: Дис... канд. фил. Наук. – СПб., 1994. – 171
- 8.Ларина М.А. Профессиональное воспитание будущего учителя физики в образовательном процессе университета: Дисс. ... к.п.н. – Елец, 2002.
- 9.Махрова Э.В. Художественное образование в педагогическом вузе на современном этапе // Проектирование профессиональной подготовки учителей творческих специальностей в условиях модернизации педагогического образования. – Воронеж, 2004. – С.5.
- 10.Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: Автореф. дисс. ...д.п.н. – Курск, 2001.
- 11.Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – №1 (25). – С.26–39.
- 12.Репринцев А.В. и др. Социально-педагогическая поддержка профессионального самоопределения молодежи в условиях клубно-профильной деятельности. – Курск: КГУ, 2012.
- 13.Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. 2009. – №2 (10). – С.6–17.
- 14.Репринцев А.В. Профессиональное воспитание будущего специалиста // Педагогика профессионального образования: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. Изд.2-е. – М.: Академия, 2007. – 368 с. – С.83–117.
- 15.Репринцев А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 5. – С.46–50.
- 16.Репринцев А.В. Учителю об эстетическом воспитании старшеклассников. Курск: Изд-во КГПУ, 1999
- 17.Репринцев А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, особенности формирования. Курск: Изд-во КГПУ, 2000.
- 18.Руссо Ж.-Ж. Избр. пед. соч.: В 2-х т. – Т.1. – М., 1981.
- 19.Соколинский В.М. Проблема формирования личности художника-педагога средствами живописи пейзажа в отечественном художественном образовании // Проектирование профессиональной подготовки учителей творческих специальностей в условиях модернизации педагогического образования. – Курск, 2004.
- 20.Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979.

Воробьева Ольга Алексеевна

Идеалы Добра и Красоты в социально-нравственном развитии младших школьников

Глубокие социально-экономические перемены, происходящие в современной России, порождают перестройку психологии человека, его взглядов, сложившихся убеждений, привычек, нравственных ценностей и социальных ролей. И, если для одних такие преобразования не столь болезненны, то для других становятся личной трагедией, приводящей к дезадаптации, стрессам, нравственной деградации. Наиболее чувствительным к социальным трансформациям оказывается младший школьник, подросток. Его поведение чаще всего детерминировано внешними причинами и обнаруживает склонность к различным отклонениям от принятых в обществе норм, дезориентированность в социокультурном пространстве, очевидную дезадаптацию.

Анализ различных подходов определения «отклоняющегося поведения» показал, что отклонение в поведении представляет собой «действие, полностью, или в какой-то степени, противоречащее действующим моральным нормам общества и обусловленное условиями развития и воспитания детей, их индивидуальными и психологическими особенностями» [1, с.2–3]. А.С. Белкин под отклонениями в поведении учащихся подразумевает нарушение норм и правил школьного распорядка [2, с.62–67]. В.М. Обухов под отклонением в нравственном развитии понимает начальную стадию негативного формирования личности [3, с.31–32]. В.А. Попов предлагает введение обобщенного понятия социального отклонения как проявления деятельности, образа жизни, поведения индивида, которое противоречит социальной нормативности [4, с.38]. Попытку дать более четкое понятие отклоняющемуся поведению с позиции психолого-педагогического знания предприняла З.А. Раевская, называя его девиантным, то есть не соответствующим школьным и нравственным нормам. Она считает, что девиантное поведение в такой трактовке отличается от криминального тем, что не предполагает нарушения норм права, а от аномального тем, что оно свойственно психически здоровым школьникам. Наиболее типичными признаками такого поведения являются: отсутствие положительных интересов и стремлений, завышенные потребности, упрямство, злость, недисциплинированность, неодобримость обществом, конфликтность, агрессивность [5, с.8]. В конечном счете, откло-

няющееся поведение есть взаимодействие ребенка с микросоциумом, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам. Девиантное поведение – один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных групп.

В нашем исследовании участвовали младшие школьники и подростки 12 до 14 лет. Подростковый возраст – самый трудный и сложный из всех возрастных периодов. Его еще называют переходным возрастом, потому что в течение этого периода происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все стороны развития подростка: анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие, а также разнообразные виды его деятельности. Изучение подростков с девиантным поведением показало отсутствие у них понимания гуманистических отношений и стремление к проявлению гуманности к окружающим. Мы объединили подростков с девиантным поведением в три группы: первая группа – подростки с ярко выраженной эгоистической направленностью (такие подростки составили – 40%); вторая группа – подростки инфантильные по отношению к коллективу (40%); третья группа – подростки со склонностью к лидерству (20%).

С целью раскрытия проявления гуманных качеств и привычек поведения школьников, условий их развития и закрепления, нами был проведен анализ карт-характеристик всех учащихся-подростков, принимающих участие в исследовании. Характеристики, составленные по единому плану, позволяют судить о каждом учащемся не только по его успеваемости, но и узнать причину отклонений в поведении, выделить интересы школьника и предпочитаемые им предметы. Кроме того, характеристика дает представление о наличии приемов и способов общения у подростка, его взаимоотношениях и статусе в классе, о ситуации в семье и его взаимоотношениях с родителями. Анализ крат-характеристик пока-

зал, что в 57% случаев учащиеся испытывали затруднения в общении со сверстниками, только у 30% взаимоотношения не вызывают беспокойства. У этих учеников отношения со сверстниками ровные, бесконфликтные. 9,5% (из 57%) дети замкнутые, им гораздо комфортнее одним, чем с другим. Они всегда в стороне от школьных дел, молчаливы, дружеских отношений ни с кем не поддерживают. 14,5 % (из 57%) активны, стремятся к лидерству, но из-за игнорирования их коллективом сверстников, стремление таких лидеров переходит в агрессию. Далее были изучены причины затруднений в общении: 28% из-за трудной семейной ситуации, которая вызвана конфликтами в семье или одним из родителей. В 15% случаев причиной отчуждения от окружающих явилась конфликтная ситуация, сложившаяся с учителем. Это обстоятельство приводило к «пропускам уроков по неуважительной причине», к «отказу ребенка учиться», что вело к снижению успеваемости, а результатом частых пропусков явились пробелы в знаниях. Изучение отклонений в развитии школьника через его отношения к сверстникам определил необходимость пересмотра конкретных методов

исследования. Эксперимент был направлен на выяснение тех отношений, которые складывались у школьников в процессе обучения, труда, в общении с младшими, взрослыми, сверстниками. При этом мы попытались изучить всю систему отношений ученика и выявить в ней те факты, которые играют определяющую роль в формировании его гуманных качеств.

Недоброжелательные отношения в семье или тревожность в себе были отмечены самими подростками при использовании методики незаконченных предложений так, предложение «Думаю, что мой отец редко ...» было продолжено: «...видит меня...», «...интересуется моими делами...», «...доволен мной», «...вспоминает обо мне». Приведенные типичные продолжения предложенной фразы говорят о неблагоприятной эмоциональной атмосфере в семье. Также для нас представляется необходимым выяснить, как подростки оценивают свое отношение к учителям, к одноклассникам, к родителям. Нами было предложено три показателя отношений (см. таблицу 1).

Таблица 1.

**Отношение подростков с девиантным поведением
к учителям, родителям и одноклассникам**

Отношение	Показатели		
	Уважительное	Безразличное	Плохое
к учителям	18%	45%	37%
одноклассникам	19%	42%	39%
к родителям	47%	32%	21%

Эмпирические материалы (табл.1) позволяют сделать ряд важных выводов. Во-первых, отношение значительного числа учащихся к учителям, оцененное как безразличное или плохое, свидетельствует о том, что не установлены доброжелательные отношения между субъектами образовательной деятельности. Это обусловлено тем, что большая часть школьников не желает учиться, у них индифферентное отношение и к учителю, и к учению; им все равно какой учитель будет преподавать. Главное, как они говорят, это – «бабки» (т.е. деньги), а не знания. Если у тебя много этих самых «бабок» – значит, будет все, а если их мало – будешь бомжем и с золотой медалью по окончании школы. Во-вторых, уважительно относится к одноклассникам лишь 19% школьников. И почти одинаковое – 42% и 39% отношение безразличное или плохое. Но, несмотря на то, что в большинстве семей неблагоприятная эмоциональная атмосфера и многим родителям все равно как учится и чем занимается их ребенок, все-таки 47% школьников оценивают отношение к родителям как уважительное, объясняя это так: «и так хорошо, хоть по свету нас еще не пустили». Но 53% детей, по их словам, относятся к родителям так же, как те относятся к ним (детям), т.е. безразлично и плохо.

Для определения педагогической запущенности подростка мы использовали методику, разработанную Пермским педагогическим институтом. Работу мы начали с психолого-педагогической диагностики девиантных детей (определяли способы общения и положение их в коллективе) и изучения социальных условий, в которых находится подросток. Мы использовали методы педагогической диагностики: наблюдение в естественных условиях; изучение учеников и их семей (по документации, по результатам деятельности учащихся); наблюдение за учениками (на уроках, на переменах, на работе в кружках, спортивных секциях); поведение ребенка в се-

мье (взаимоотношения между родителями и детьми, другими членами семьи, их духовные интересы и т.д.). Изучалось влияние, которое оказывается на ребенка в семье: метод беседы (с педагогами, родителями учеников, со сверстниками, индивидуальные с девиантными подростками и групповые; метод анкетирования; а также один из наиболее объективных методов субъективно-объективной проверки – метод экспертных оценок и педагогического консилиума. В тех случаях, когда сбор устных экспертных оценок происходит в условиях глубокого обсуждения, дискуссии, а экспертами выступают компетентные в педагогическом отношении люди, целесообразно говорить о педагогическом консилиуме.

Диагностика показала различия в уровнях осознания школьниками с девиантным поведением значимости понятия «гуманные отношения»:

- высокий уровень – школьник четко осознает необходимость гуманных отношений, раскрывает действия и поступки проявления доброты, отзывчивости. Школьник может дать логически стройное и правильное определение «гуманных отношений», указывает основные признаки гуманности и умеет оперировать ими со знанием дела, т.е. систематически и правильно соотносить его с фактами и явлениями действительности, обобщением которых оно и является;
- средний уровень – имеют некоторое представление о гуманных качествах, но отсутствуют адекватные формы их проявлений. Проявление гуманности эпизодично;
- низкий уровень – не имеют четкого представления о характере присущих гуманному человеку качеств;
- крайне низкий уровень – отсутствует представление о гуманности и гуманных отношениях (См. таблицу 2).

**Таблица уровней понимания подростками с девиантным поведением
сущности и значимости понятия «гуманные отношения»**

	Уровни понимания	Количество респондентов в %
1.	Высокий	—
2.	Средний	10%
3.	Низкий	65%
4.	Крайне низкий	25%

Анализ полученных в ходе исследования эмпирических материалов показал, что знания и представления школьников с девиантным поведением находятся на низком (65% респондентов) и крайне низком (25%) уровне; средний составляет 10%, с высоким уровнем не выявлено не одного ребенка. В свою очередь, отношение воспитанников к результатам своей деятельности по частоте проявления гуманности у 12-летних школьников составляет 10%, у 13-летних – 15%, у 14-летних – 20% (по результатам нашего исследования). Таким образом, у подростков с девиантным поведением не сформированы в достаточной степени понятия о сущности, значимости, категориях, составляющих понятие «гуманные отношения», а это, как правило, отрицательно влияет на межличностные отношения в школе и дома. Безусловно, такие дети нуждаются в особом внимании, тактичном и чутком отношении к ним. А это во многом определяется характером атмосферы в классе, в первичном коллективе.

С этой целью использовалась методика определения индекса групповой сплоченности Сишора и методика измерения психологической атмосферы в классе, а также исследовали отношение к коллективу одноклассников (8). Обработка полученных эмпирических материалов показала, что психологическую атмосферу в классе 70% респондентов оценивают как недоброжелательную, враждебную, отмечают равнодушие, холодность, отсутствие сотрудничества, а лишь 30% находят во взаимоотношениях согласие и удовлетворенность.

Методика определения индекса групповой сплоченности Сишора показала, что 65% опрошенных школьников не чувствуют, что являются членом коллектива, а живут и существуют отдельно от него; 30% ребят взаимоотношения в своем классе определяют «примерно такими же, как и в большинстве классов»; 5% перешли бы в параллельный класс в этой же школе, если бы им представилась такая возможность (без изменения прочих условий). Исследуя отношение к коллективу одноклассников, мы пришли к выводу, что 58% школьников не волнует мнение о нем одноклассников и, совершая тот или иной поступок, воспитанник менее всего думает о том, как его оценит коллектив; 32% были бы не против иметь авторитет среди сверстников; 10% ребят хотели бы совершить хороший поступок, о котором бы было известно коллективу одноклассников, а также стараются отстаивать честь своего класса. Очевидно, что у подростков с девиантным поведением отсутствует уважение и доверие друг к другу, верность и взаимопомощь. Отсутствие этих качеств приводит к обоюдным обидам, ссорам и разногласиям, что, в свою очередь, создает в общем неблагоприятные условия для формирования гуманных качеств личности.

Одним из эффективных средств предупреждения отклонений в социально-нравственном развитии школьников может и должна стать игра: она является естественной формой деятельности ребенка, готовящей его к будущей жизни. Являясь фактором социализации младших школьников, средством приобщения их к социокультурному опыту и нормам общества, игровая деятельность тесно связана с развитием трех взаимосвязанных компонентов личности – эмоционально-волевого, когнитивного и поведенческого. Нормы человеческих отношений, усвоенные в игре, становятся одним из ис-

точников развития поведения ребенка. Известно, что современная игровая культура переживает кризис, ведущий к формированию новых требований к организации детской игровой деятельности. Современная игра становится все больше индивидуальной, изживая коллективную игру; доминирующими мотивами такой индивидуализированной деятельности являются наслаждение, азарт, жажда развлечений, эгоизм. В большом многообразии гедонистически направленных игр дети уходят в иную, виртуальную культуру, где традиционные духовные человеческие качества утрачивают свою прежнюю социальную ценность, где происходит отчуждение ребенка от социальной среды, индивидуализация его бытия (3). Это мешает и противоречит нормальной социальной адаптации, социализации детей с отклонениями в поведении.

Кризис современной игры и ее социализирующей функции породил целый ряд противоречий: между имеющимися теоретическими и практическими разработками игры в обеспечении социальной адаптации и ее локальным применением; между потребностью детей младшего школьного возраста с отклонениями в поведении в педагогически организованных социализирующих играх и технологической некомпетентностью части современных педагогов в обеспечении игровой деятельности воспитанников; между значительными потенциальными возможностями игры и интуитивно-эпизодическим обращением к ней в реальной образовательной практике современной школы; между содержанием традиционных игр и стремительным распространением новой игровой индустрии развлечений, всеобщим увлечением такой игровой продукцией подрастающего поколения.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил выделить ряд условий, способствовавших достижению полученных результатов – психолого-педагогических, организационно-педагогических, социально-педагогических, содействующих эффективному содержанию и организации подготовки будущего учителя к обеспечению социальной адаптации младших школьников с отклонениями в поведении средствами игровой деятельности, что и было подтверждено результатами проведенной опытно-экспериментальной работы, полученными в ее процессе статистическими и эмпирическими материалами.

Библиография

1. Акинфиев И. В. Педагогические основы деятельности общественности по преодолению отклонений от норм нравственности в поведении подростков. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1969.
2. Белкин А. С. Проблема раннего предупреждения отклонений в нравственном развитии и поведении школьников // Сов. педагогика, 1981. – 768 с.
3. Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления / Под ред. А. В. Репринцева. – Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2002. – Ч. 1. – С. 6.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1956. – С. 408.
5. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С. 87.
6. Обухов В. М. Основные критерии отклонения в нравственном развитии подростка // Психологическое изучение трудных школьников и несовершеннолетних правонарушителей. – М., 1973.
7. Печенюк А. М. Теоретические основы гуманистически ориентированной профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Хабаровск, 2000.
8. Попов В. А. Социальные отклонения учащейся молодежи и педагогические проблемы их предупреждения: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991.
9. Психология личности: тесты, опросники, методики (Киричева Н. В., Рябчикова Н. В. / авт. сост.), М.: Геликон, 1995. – 220 с.
10. Раевская З. А. Предупреждение отклонений в нравственном поведении детей и подростков. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
11. Репринцева Е. А. Игра в образовании ребенка: от прошлого – к настоящему. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2004.

Социально-педагогические основы формирования ценностного отношения подростков к природной среде региона: возможности игровых практик

Современная педагогика предпринимает активные попытки оценить и упредить тревожные и опасные тенденции в развитии техногенной цивилизации XXI века, связанные с потребительским отношением человека к природной среде, ее невосполнимым запасам. Многие мыслители вполне определенно заявляют о кризисе современной цивилизации, о превращении человека в придаток экономики и машин. Естественно, что ценности и нормы современного «потребительского общества» становятся органичными элементами игровой культуры детей, – в детской игре, как в зеркале, отражаются все циркулирующие в социальной среде нормы взаимоотношений между людьми, сложившиеся стереотипы социального поведения, доминирующие установки и идеалы. И природа оказывается для входящего в жизнь поколения молодежи уже «не храмом, а мастерской», в которой человек чувствует себя хозяином, позиционирует себя «повелителем природы»... Эти явления неизбежно ведут к варварскому, потребительскому отношению человека к природной среде. Социальная педагогика не может оставаться в стороне от решения этой проблемы, обозначая не только саму проблему, но и пытаясь ее решить. Одним из таких средств может выступать игра, игровые практики детей, акцентирующие внимание будущего гражданина на необходимости бережного, заботливого отношения к природе, формируя опыт ценностного отношения ребенка к природной среде. Но игра одновременно и отражает наиболее характерные тенденции развития культуры общества, в котором начинает преобладать потребительское, варварское отношение к природе.

Как отмечает Е.А. Репринцева, «для педагогической науки XX века было характерно взаимопроникновение и взаимовлияние различных теорий и направлений, от педагогики прагматизма и «активизма», экспериментальной педагогики и свободного воспитания до «неогуманистической» педагогики. Однако усиление влияния индустрии гедонистической продукции на характер и содержание детской игры в конце XX века дает основание для выделения «гедонистического» этапа. Этот этап характеризуется сменой коллективного характера игры индивидуальным; доминирующими мотивами игровой деятельности становятся узко-эгоистические установки личности, в их основе – гедонистическая подоплека, азарт, жажда развлечений. Утрачивается развивающий и созидательный характер детской игры. Стремительно растет число новых видов и типов игровых форм, а на смену настольно-печатным играм приходят игры электронные, компьютерные, виртуальные» [10, с.17]. Как отмечает исследователь, «гедонизм (от греческого – *hedone* – наслаждение) характеризуется как этическая установка личности, с точки зрения которой основой природы человека является стремление к наслаждению, а потому все ценности и ориентации человеческой деятельности должны быть подчинены или сведены к наслаждению как подлинному высшему благу [3, с.152]. Все это позволяет говорить о необходимости глобальной постановки вопроса, о назревшем кризисе игры в контексте современной культуры. Такой кризис неизбежно ведет к формированию новых требований к детской игре и индустрии детских игр и игрушек, но он способствует и

объединению людей, связывающих свою деятельность с изучением проблем влияния современной цивилизации на развитие игровой культуры общества, противопоставляющих свою активность тем, кто несознательно или осознанно эксплуатирует человеческую потребность в игре в условиях кризиса современной игровой культуры. Уже совершенно очевидно, что кризис коснулся самостоятельных и педагогически организованных форм игры. Критические моменты обнаруживаются в резком обеднении игрового репертуара за счет вытеснения сложных и совершенных игровых форм примитивными, рассчитанными на нетребовательное, часто безответственное и массовое потребление, в интенсивном проникновении в игровую культуру парафольклорного творчества («черный юмор», игрушки-«страшилы» и пр.) [12, с.7]. Кумирами современной молодежи стали: спорт, бодибилдинг, различного вида тренажеры, вытеснившие из жизни человека их прародительницу – народную игру. Агрессивный характер проявляют современные азартные игры, «индустрия развлечений», пропагандируемые средствами массовой информации» [11, с. 213].

Развитие общей экологии все в большей степени затрагивает проблему взаимодействия мира природы и человека. В основе такого взаимодействия лежит бесконечно возрастающие потребности человека в природных ресурсах, которые не всегда адекватны действительно необходимым потребностям цивилизации. Следовательно, гармонизация отношений мира природы и человека может стать одной из стержневых проблем социального воспитания, а инструментом ее решения вполне может выступать педагогически грамотно организованная игровая деятельность детей.

Понятно, что игра, как важный и эффективный способ инкультурации молодежи, сама является продуктом культуры, испытывающим серьезные деформации, меняющимся вместе с обществом. Однако многочисленные публикации последних лет показывают тревожную и нарастающую тенденцию сокращения педагогически организованных игровых форм воспитания и образования молодежи, вытеснения их индивидуальными технически совершенными игровыми продуктами. И самое тревожное – сокращение готовности педагога к организации детской игры, – об этом много и убедительно пишет Е.А. Репринцева. Игра необычайно информативна, она знакомит детей с окружающим миром и многое «рассказывает» воспитателю о ее участниках, и ребенку – о нем самом. Так как игра относится к косвенному методу воздействия, когда ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, когда он полноправный субъект деятельности; в процессе игры дети сами стремятся к преодолению трудностей, ставят задачи и решают их. В игровых ситуациях возможно использование специально разработанных позиционно-ролевых структур, при разыгрывании которых возникают взаимодействия, активизирующие мыслительную, интеллектуальную и коммуникативную деятельность, формирующие поисковую активность участников. Воспитательный потенциал игры многогранен. Это и предоставляет возможность использовать игру, игровой прием в формировании ценностного отношения детей к природной среде.

Главное, что должен вынести из игры ребенок – понимание того, что природа живая, что отношение к ней человека должно быть бережным, заботливым, ориентированным на охрану природных ресурсов, их сохранение для будущих поколений. Примеры таких игр блистательно показал с воим опыте В.А. Сухомлинский, целенаправленно приобщая детей к постижению красоты родного края, а через эстетический потенциал созерцания природы формируя патриотизм и гражданственность своих воспитанников. Результатом такой работы может и должно стать ноосферное мышление, понимание как «глобальное мышление в его связи и взаимодействии с мыслительной оболочкой земли. Биосфера земли в XX столетии в результате деятельности человека превратилась в ноосферу. Ноосфера – сфера разума – есть высшая степень интеграции всех форм существующей материи. Формирование ноосферного мышления у современного человека связано с воспитанием у него глубокой ответственности за свой «вклад» (своими действиями, помыслами, чувствами) в дальнейшую эволюцию биосферы в целом и себя самого. Это значит формировать у человека способность быть чутким к «голосу природы», «голосу неба». Система образования XXI века должна понять, что миру, времени нужен не «экономический человек», а «человек духовный», нуждающийся в другом человеке, в смысле своего существования, в понимании себя как микрокосма. Признание существования ноосферы стимулирует ноовоспитание ноопсихологии человека» [1].

Радикальное изменение массового сознания, пораженного вирусом потребительства, возможно только при условии, что место ценностей, признанных обществом потребления в качестве единственно реальных, займут ценности иные, вечные, константные, входящие в состав историко-культурной парадигмы. Содержательным ядром этой парадигмы сегодня становится идеология и практика ноосферного развития. Научную базу для построения ноосферного образования заложили в своих работах Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский, Э. Леруа, П. Тейяр де Шарден, Н.Н. Моисеев и др. Однако для формирования такой теории как завершенной системы научных взглядов и практических действий необходимы солидарные усилия семьи, школы и общественных институтов, СМИ, ученых и практиков, достигших достаточно высокого уровня ноосферного мышления. Понимание необходимости коэволю-

ции человека и природы (Н.Н. Моисеев) – важнейшее условие формирования ноосферного сознания. Направленность на кооперативное взаимодействие с природой и другими людьми становится, таким образом, основной характеристикой ноосферного человека (т.е. человека, обладающего деятельным ноосферным сознанием).

Глобальная перспектива, т.е. видение и понимание всего, что происходит на планете и с нынешней цивилизацией, осознание динамики глобализирующегося мира, его разнообразия и взаимозависимостей, – важная характеристика ноосферного сознания. Отсюда берет свое начало направленность на здоровый образ жизни, утверждению гармонии человека с природной средой. Ноосферный человек не может не заботиться о поддержании высокого уровня своего здоровья, но это значит, что он вынужден стремиться к тому, чтобы и непосредственная среда его обитания была здоровой – экологически, социально, нравственно. Здоровый образ жизни предполагает, в частности, отказ от любых излишеств в быту, характерных для потребительского общества. Понятно, что ноосферное сознание сегодня – еще редкое явление. Сделать его распространенным можно только через целенаправленную просветительскую и воспитательную работу, центральное место в которой должно занять ноосферное образование.

Библиография

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). 2000.
2. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников: Кн. для учителя / Под ред. О.С. Газмана. – М.: Просвещение, 1988
3. Новейший философский словарь. – Минск, 1998.
4. Репринцева Е.А. Детская игра в системе ценностей традиционной русской культуры: удастся ли вернуть игру в практику социального воспитания молодежи // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. Т II (Психолого-педагогические науки). – С. 59–65.
5. Репринцева Е.А. Игра в образовании ребенка: от прошлого – к настоящему. Курск, 2004.
6. Репринцева Е.А. Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале. – М.: Психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЕК, 2006. – 460 с.
7. Репринцева Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика. – Курск: Курск. гос. ун-т., 2005. – 450 с.
8. Репринцева Е.А. Педагогическое наследие А.С. Макаренко: вписывается ли оно в логику современного общества потребления? // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 113–122.
9. Репринцева Е.А. Современная молодежная игра в зеркале трансформации традиционной русской культуры: что делать социальному педагогу? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – №1. С.181–190.
10. Репринцева Е.А. Трансформация аксиологических оснований игры в современной молодежной культуре. // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С.16–30.
11. Репринцева Е.А. Феномен игры в культуре и образовании. LAMBERT, PFG, 2011. – 417 с.
12. Этика дружбы с игрой...// Академия игры: Ежегодник, 1998. – М., 1998.

Деева Екатерина Викторовна

Природа, Добро и Красота в системе средств формирования ценностного отношения старших школьников к малой родине

Экологические проблемы вышли за национальные рамки и обрели общепланетарный масштаб, став составной частью всей многосубъектной системы международных отношений. Следовательно, человечество стоит на пороге принципиально нового периода в истории цивилизации, а может быть и антропогенеза. За последние десятилетие масштаб человеческой деятельности, размеры и последствия её воздействия на природу качественно изменились. Традиционные антропоцентристские представления о взаимоотношениях общества и природы вошли в противоречия с реальностью, что подтверждается тревожными фактами антропогенного воздействия человека на окружающую среду.

Социально-педагогическая потребность в качественном углублении экологических знаний, практическом

применении результатов экологических исследований сформировалась в условиях мирового кризиса окружающей среды, вызванного антропогенными факторами и прежде всего человеческой деятельностью. Его острота и непредсказуемость последствий заставляют вспомнить пессимистическое предвидение Ж.Б. Ламарка: «Можно, пожалуй, сказать, – предостерегал он еще в начале XIX века, что значение человека как бы заключается в том, чтобы уничтожить свой род, предварительно сделав земной шар непригодным для обитания»

Российская Федерация относится к странам мира с наихудшей экологической ситуацией. Загрязнение природной среды достигло невиданных за последние годы масштабов. Только убытки экономического характера, не

принимая во внимание вред экологического характера и здоровью людей, по подсчетам специалистов, ежегодно составляют в России сумму, равную половине национального дохода страны. Более 24 тыс. предприятий сегодня являются мощными загрязнителями окружающей среды – воздуха, недр и сточных вод. По стандартам Всемирной организации здравоохранения при ООН, российский народ приближается к грани вырождения. При этом примерно 15% территории страны занимают зоны экологического бедствия и чрезвычайных экологических ситуаций. Лишь 15-20% жителей городов и поселков дышат воздухом, отвечающим установленным нормативам качества [5]. Около 50% потребляемой российским населением питьевой воды не отвечает гигиеническим и санитарно-эпидемиологическим нормам. Этот печальный список довольно обширен. Но и приведенные данные свидетельствуют, что всем гражданам необъятной и богатой ресурсами России пора осознать, что время нерегулируемого безлимитного пользования окружающей средой безвозвратно ушло.

На концептуальном уровне предстоит окончательно определить стратегию взаимодействия человека и природы. В качестве новой парадигмы, как правило, предлагается концепция коэволюции, т.е. развития человека в гармонии с природой на основе диалога и равноправного сотрудничества с ней с учетом инвайронментальной этики. Инвайронментальная этика основывается на отношении к биосфере как фундаменту жизни, на необходимости строго и осознанного соблюдения законов её развития и соответственно вытекающих из них ограничений и запретов, на гармонизации первое – биологической природы человека и второе – социальной. Иными словами возрастает понимание природы как ценности, набирает силу волонтерская деятельность по улучшению экологической ситуации региона, о чем свидетельствует разработка и внедрение ряда экологических проектов.

Термин «экология» (от греч. Oikos – дом, жилище, местопребывание и logos – слово, учение; англ., ecology, нем. ökologie) предложил в 1866 г. немецкий зоолог Э. Геккель, определив её как общую науку об отношениях организмов к окружающему миру. Рассматривая экологическое отношение, как феномен образовательно-воспитательного процесса следует заметить, что отношение формируется в деятельности, оно активно: способно сближать или отдалять, объединять или разъединять. Лазурский выделил 15 групп отношений, в том числе и отношение к природе. Формирование у старших школьников ценностного отношения к природе как необходимого условия экологического мировоззрения, происходит в процессе экологического воспитания. Экологическое воспитание следует рассматривать, прежде всего, как нравственное воспитание, ибо в основе отношения человека к окружающему миру природы должны лежать гуманные чувства, то есть осознание ценности любого проявления жизни, стремление защитить и сберечь природу.

Ценностное отношение личности к природе является неперенным компонентом ответственного отношения к природе родного края наравне с отзывчивостью, бережливостью и рачительностью, способствует пониманию личной ответственности за состояние и сохранение окружающей среды, раскрывает многостороннюю ценность природы и содействует появлению социально значимых мотивов экологически-образных поступков при реализации ряда экологических проектов.

По мнению Г.Н. Карпоны, педагогические технологии формирования у старших школьников экологической ответственности включает в себя следующие основные звенья:

- формирование у старших школьников интереса к вопросам социальной экологии и современным экологическим проблемам родного края;
- развитие социально ценностных мотивов отношения личности к природе;
- раскрытие универсальной ценности природы;
- формирование у старших школьников экологических и нравственно-экологических знаний, соответствующих умений и навыков, обобщенных принципов, моделей поведения и деятельности в природной среде; включение старших школьников в непосредственную работу по охране природы родного края;
- побуждение старших школьников к оцениванию фактов взаимодействия человека и общества с природой, привлечение их к контролю и оценке результатов собственной природоохраняемой деятельности.

Указанные звенья технологии формирования ценностного отношения к природе родного края в полной мере должны реализовываться при разработке экологических проектов, что будет свидетельствовать об уровне экологической культуры региона. Экологическая культура личности обеспечивается формированием системы личностных ценностей, направленных на сохранение природы, что приводит к развитию экологического сознания, экологического мировоззрения и экологически целесообразного поведения индивида. Ценности экологической культуры призваны способствовать развитию мировоззренческих установок, формированию творческой человеческой личности. Это связано с такой характеристикой экологической культуры как сопряженность в ней личного и общественного.

Научные источники характеризуют «экологическое сознание» как способность людей воссоздавать проблемы экологии в мышлении; как высший уровень психического отображения этих проблем. Выделяются следующие формы экологического сознания: индивидуальное, составными которой есть ценности, личностные смыслы, доминирующие установки, социальные стереотипы, личные желания, усилия индивида; общественное, что представляет собой обобщенные мысли, идеи, представления, стереотипы, которые отображают отношение больших социальных групп или общества к явлениям и проблемам экологии. По философским источникам одной из важнейших функций экологического сознания есть мировоззренческая. В частности, внимание акцентируется на необходимости экологизации мировоззрения, которое будет оказывать содействие духовно-практическому освоению природы в системе «общество-природа». Экологическая составная мировоззрения включает теоретические знания о взаимодействии общества и природы, а также эмоциональные и ценностные установки общества и личности в восприятии природы. Важной характеристикой экологического мировоззрения есть личностное отражение экологического сознания, которое оказывается в изменении ценностной ориентации личности. Индивидуальное экологическое сознание базируется на индивидуальных ценностях, общественное экологическое сознание – на общественных ценностях, направленных на сохранение природы, а личностное отражение этих ценностей определяется экологическим мировоззрением индивида, его личным ценностным отношением к природе.

Особую актуальность проблема формирования ценностного отношения человека к природе приобрела в 80-х годах XX века. Исследователи этой проблемы А.М. Кочергин, Ю.Г. Марков, М.Г. Васильев, Т.Б. Баранов и др. подчеркивали важность оптимизации взаимоотношений в системе «общество – природа» и регулирования воздей-

ствия человека на природу и условием выбора средств этого действия. В формировании ценностного отношения к природе оказывает содействие преобразующая деятельность по оптимизации взаимоотношений человека и природы. А достичь такой оптимизации, по мнению авторов, возможно через воспитание гармонично развитой личности.

Ценностное отношение к природе формируется в условиях осознания личностью ценностей природы для общества и каждого человека в частности, принятия этих ценностей в качестве личных жизненных принципов и направление творческой активности на их сохранение и развитие. Ценностное отношение личности к природе определяется как логическое единство следующих образований:

- системой знаний и умений и опытом решения экологических проблем, прежде всего, на местном локальном уровнях;
- эмоционально-ценностным отношением к окружающей природе;
- практическими действиями, поведением, направленным на сохранение окружающей среды и собственного здоровья;
- личным ответственным отношением к окружающей среде.

Условиями формирования ценностного отношения личности к природе являются: обеспечение положительных эмоциональных переживаний в мире природы, осознание значения природы в удовлетворении личных потребностей, наличие внутренних потребностей в сохранении природы, признание самоценности объектов природы и гуманистическое творческое взаимодействие с ними.

Каждая личность обладает определенным уровнем экологической культуры, который определяет способ существования человека и систему его взаимоотношений с природой. Центральным компонентом экологической культуры является ценностное отношение человека к природе и определяющее поведение в окружающем мире. Сегодня необходима смена этических парадигм. Человек может хо-

рошо усвоить и даже осознавать, что какие-то вещи плохи, но это совсем не значит, что он будет поступать в соответствии со своим знанием. Поступать гораздо труднее, чем понимать. Поэтому в образовании важнее сделать акцент на любви к миру и к людям, красоте природы, правде и добре, самоценности человеческой и иной жизни, а не только на проблемах окружающей среды. Тогда сформированная морально-этическая норма человека, вступив в согласие с его совестью, вызовет в нем потребность в активном действии. Таким образом, стратегической целью образования должно стать экологическое мировоззрение, основу которого составляют научные знания, экологическая культура и экологическая этика, поскольку без духовно-нравственной основы в человеке знания или мертвы, или могут стать разрушительной силой.

Библиография

1. Булатников И.Е. Воспитание ответственности. Монография. – Курск: Мечта, 2011.
2. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №4 (24). – С.23-35.
3. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17).
4. Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №3 (23). – С.60-72.
5. Капто А.С. Профессиональная этика. М. - Ростов н/Д.: Изд-во СКАГС, 2006.
6. Ламарк Ж.Б. Аналитическая система положительных знаний человека // Избранные произведения: В 2 т. М., 1959.
7. Моисеев Н.Н. Цивилизация на переломе. Пути России. М., 1999.
8. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Монография / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2012. – 196 с.
9. Позигун Ю.А. Методическая система формирования ценностного отношения к природе в условиях учреждения дополнительного образования. Екатеринбург, 2009.
10. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – №1 (25). – С.26-39.
11. Репринцев А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 5. – С.46-50.
12. Репринцев А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, особенности формирования. Курск: Изд-во КГПУ, 2000.
13. Рыжов В.В. Нравственно-экологическое сознание и смена парадигм образа жизни // Картина мира и судьба человека. Как смена парадигм в науке и культуре влияет на образ жизни. Международный симпозиум «Путь, истина и жизнь». Курск, 2013.

Шабанова Мария Николаевна

Изобразительное искусство в системе средств формирования ценностного отношения молодежи к региональной художественной культуре

В современном Российском обществе проблема сохранения и развития национальной культуры стоит очень остро. Нередко ошибочное отождествление понятий «национального» и «националистического» порождает напряженность и негативное восприятие всего, что связано с исконной русской культурой. Альтернативой зачастую предлагается культура западная, наднациональная или общенациональная как универсальная. Но именно обезличенная универсальность этой культуры и её искусственное насаждение на Российской земле и приводит к глубокому духовному кризису современного общества. Хаотичный поиск новых идеалов, нравственная неопределенность, всё это является результатом забвения за ненужностью своей родной культуры, которая веками выкристаллизовывала тот богатейший пласт народной мудрости, ту уникальную систему человеческих ценностей, что в веках закрепила за Русью статус Святой, Великой державы.

Говоря о национальном в культуре, мы твердо убеждены, что русская культура, как и культура любого другого на-

рода, не должна и не может быть ограничена национальными рамками, изолирована, отторгнута от богатейшей мировой культуры, от культуры других народов. Можно с полной уверенностью утверждать, что культуры разных народов, населяющих нашу планету, связаны между собой невидимыми нитями. Эта взаимосвязь, взаимовлияние и взаимодействие приводит к разнообразию форм творчества, и тем самым обогащению мировой культуры в целом. Но мы не можем согласиться и принять утверждение, что национальная культура должна постепенно трансформироваться в наднациональную или общенациональную культуру, а художник, творец не должен отождествляться со своей культурой, ощущая себя в большей степени представителем человечества, чем представителем своей страны. Великая любовь к искусству и культуре своего народа была неотъемлемой частью таких гениев как: Андрей Рублев, А. Иванов, В. Суриков, И. Репин, В. Веницианов, К. Петров-Водкин, М.Нестеров и многие другие. Их творчество национально, оно несет в себе отпечаток национальной специфики, отражает национальные чувства и культуру.

Но, к сожалению, характерной чертой современного общества становится стихийное замещение традиционных этнических ценностей, сформированных не одним поколением, современной «массовой культурой». Которая по целому ряду причин не только не может быть альтернативной, но способна оказаться губительной для русской культуры, и даже целого этноса. Изменение парадигмы общественного бытия в России происходит столь стремительно, что осмысление данного процесса зачастую отстает от овладения псевдокультурой целого поколения граждан России.

Происходящее, естественно, не может не отражаться на ценностных ориентациях современного студенчества. Особенно пристального исследования требует ценностная сфера студентов педагогических вузов, ибо учитель – ключевая фигура в формировании духовного облика будущих поколений. В этом смысле особенно велика роль учителя изобразительного искусства, призванного помочь детям в обретении системы ценностей, построенной на лучших духовных и культурных традициях народа. Именно будущий учитель изобразительного искусства должен эту ценность у поколений принять и, обогатив её, передать новому поколению. Будущий учитель, принимающий ценности народного искусства, становится сам носителем высоко нравственных основ на уровне духовной генетики. Ценностное наполнение содержания образования, с введением в учебный план дисциплин и спецкурсов, максимально способствующих процессу приобщения будущих учителей ИЗО к ценностям народной художественной культуры, в особенности же культуры его родного региона, как максимально доступной и наиболее органичной. Сила народной художественной педагогики – в комплексном взаимодействии ее средств – это слово, дело, обычаи и традиции.

Региональная художественная культура нами определяется как исторически развивающаяся в конкретных географических условиях, многослойная система созданных человеком материальных и духовных художественных ценностей и традиций, а так же как процесс самореализации и раскрытия творческого потенциала личности на данной территории. Процесс освоения студентами региональной художественной культуры (РХК) – это целостная система сознательных, избирательных, основанных на эмоционально переживаемом опыте связей личности педагога ИЗО со значимыми для него ценностями РХК, которые формиру-

ются в деятельности, в процессе познания и общения, и выражаются в реакциях на события и явления культуры. При таком понимании процесса освоения, формированием ценностных ориентаций студентов-педагогов будет последовательное восхождение личности от актуализации потребности в установлении простейших связей с объектами РХК, основанных на познании и чувственном опыте, к актуализации потребности в их философско-педагогическом осмыслении, в результате чего изменится индивидуальная картина мира и поведения будущего учителя изобразительного искусства.

Регионально-ориентированное ценностное восприятие культуры направлено на оценку объективного качества предмета, обусловленное его природой и духовной значимостью. Региональная художественная культура содержит в себе целый ряд элементов, обладающих мощным воспитательным и образовательным потенциалом, которые способны эффективно влиять на профессиональную подготовку студентов художественно-графических факультетов высших учебных заведений. Существует необходимость выстроить систему занятий по специальным дисциплинам таким образом, чтобы, с одной стороны, студент совершенствовал свои профессионально-художественные навыки, а с другой стороны, чтобы эти занятия ориентировали его на будущую педагогическую деятельность.

Учитель это личность тысячами нитей связанная со своим временем, с искусством своей страны и с мировым художественным процессом, со своей ближней и дальней средой, с народом, которому он принадлежит и с человечеством. Но это и индивидуальность неповторимая в своей целостности, со своим виденьем мира, места человека в этом мире с собственной непрерывной и единой внутренней жизнью. Современная художественно-педагогическая школа должна выступить не только как источник воспроизводства кадров, но и как фундамент национальной культуры, как специфическая форма её существования, как способ воспроизводства культурного опыта российского этноса. РХК, как и вся народная культура, сохраняется и развивается на своих «корнях», как растет любое дерево. И возрождение его возможно только при условии передачи его ценностного потенциала из поколения в поколение народными мастерами, учителями, работниками культуры; передачи ненавязчивой, бережной, с природным тактом.

**Ахметзянов Ленар Магсумович
Грачева Галина Владимировна**

Монастыри мира и их культурообразующие функции в обществе

Монастыри сыграли колоссальную роль в развитии истории: они были не только крепостными сооружениями для защиты населения, не только местами молитвенного служения Богу, но и центрами культуры, просвещения. Во всех странах христианского мира обители монахов в разные периоды отечественной истории всегда оказывали заметное воздействие на политическое развитие страны, на хозяйственную жизнь людей и их культурно-просветительская деятельность неопределима. История свидетельствует, что монастыри разрушались во время войн, опустошались, горели во время пожаров, восстанавливались, вновь разорялись и возрождались из руин.

Наше сообщение представляет один из фрагментов многолетнего исследования информационно-просветительского проекта «От истоков русской православной культуры в XXI-й век» [1 – 4], результаты которого неоднократно освещались в печати и материалах НПК [5 – 8]. Актуальность и содержание проекта отвечают основной идее Указов Президента Российской Федерации от 3 марта 2011 г. № 267 «О праздновании 1150-летия зарождения российской государственности и от 9 января 2012 г. № 49 «О проведении в Российской Федерации Года Российской истории», а также программ «Духовно-нравственного развития и воспитания молодежи» [9 – 11].

Проведем краткий экскурс в историю.

Иерусалимский Храм «Дом Святости» являлся центром религиозной жизни еврейского народа между X веком до н. э. и I веком н. э. Храм являлся местом служения Богу, где осуществляются регулярные церемонии и жертвоприношения; местом проявления Славы Божией (Шехины); местом собрания всего народа, главным образом, три раза в год: на Песах, Шавуот и Суккот; хранилищем высшей национальной святыни, Ковчега Завета, и свитков Торы; местом заседания Высшего Суда, Синедриона; хранилищем храмовой казны, а также «посвящённых даров», в которой хранились захваченные в ходе военных действий трофеи, а также дары царей и военачальников, равно как и подношения частных лиц.

В Храме также хранилось царское оружие (например, стрелы и щит Давида) и десятина (зерно и крупный и мелкий рогатый скот) и продовольственные запасы, из которых выделялось содержание левитам.

Пещерные храмы Эллары, расположенные в 30 км от Аурангабада (Индия), вошли в список Мирового Наследия. Это вершина скальной архитектуры Декана. Храмы вырезаны в вертикальном склоне холмов Чаранандри в V-ом столетии нашей эры и посвящены Буддизму, Индуизму, и Джайнизму, как демонстрация религиозной гармонии времени. Особенностью интерьера являются загадочные потолки с интересными иероглифами и скульптурами.

Но еще ранее, во II-ом столетии до н.э. были созданы пещеры Аджанты из утеса в форме подковы вдоль Реки Вагора. Они использовались буддистскими монахами как молитвенные залы и монастыри [12].

Собор Святой Софии, построенный в 324—337 годах при византийском императоре Константине, является одним из символов Стамбула. Всемирно известный памятник византийского зодчества, символ «золотого века» Византии, в 1985 году в числе других памятников исторического центра Стамбула был включён в состав Всемирного наследия ЮНЕСКО

Ошская обитель — центр грузинского просвещения и литературы, в которой хранится гимнографический сборник древнегрузинской духовной поэзии Микаэла Модрекили, Иоанэ Мтбевари, Иоанэ Минчхи, Эзра Курданай и др. (прим. 978—988 гг.). Он является бесценным сокровищем грузинской национальной культуры и совершенно справедливо именуется «сокровищем десятого века».

В Ошской обители размещалась семинария, в которой готовили будущих церковных деятелей: обучали их чтению, письму, каллиграфии, церковному пению и богословским предметам. Обширный четырехугольный зал с куполом (гвиргвини) служил библиотекой и местом для переписки манускриптов. Не подлежит сомнению, что Лимонарий Иоанна Месхи (977 г.), и двухтомная пергаментная грузинская Библия, единственный экземпляр которой хранится в Иверском монастыре на Афоне, была переписана в 978 г. в Ошском монастыре [13].

Собор Парижской Богоматери — духовное «сердце» Парижа, расположен на месте первой христианской церкви Парижа — базилики Святого Стефана. Строительство началось в 1163 г., при Людовике VII Французском. Собор Парижской Богоматери предстал «книгой в камне», ценной памяткой готической архитектуры, которую нужно дорожить и лелеять. В Соборе Парижской Богоматери хранятся произведения искусства, предметы литургии,

церковная утварь. Среди них одна из самых важных реликвий христианства — Терновый венец Иисуса Христа, одетый на голову Иисуса незадолго перед распятием. Орган в Соборе имеет 111 регистров и около 8000 труб, примерно 900 из которых из инструмента времен Тьерри и Клико.

Кельнский Собор Пресвятой Богородицы и Святого Петра сегодня является одним из немногих сохранившихся в оригинале храмов. Первый камень Собора Святых Петра и Марии был заложен в 1248 году кельнским архиепископом Конрадом фон Хохштаден. Сегодня Собор Святых Петра и Марии в Кельне является не только храмом, в котором проводятся религиозные службы, но и одним из самых значимых музеев страны, в котором собрана богатейшая коллекция скульптур, редких картин и всевозможных драгоценностей. Среди скульптур наиболее ценными считаются фигуры Иисуса Христа и Девы Марии, а также двенадцати апостолов. Вызывают интерес и витражи Кельнского собора, самыми старыми из которых являются Библейские окна, окна Королей, а также окна Святых волхвов, сохранившиеся в первозданном виде с 1280 года

В 1996 году Собор Святых Петра и Марии в Кельне был включен в список памятников историко-культурного наследия ЮНЕСКО [14].

Кафедральный собор Санто-Доминго — роскошный дворец являлся важнейшим храмом инков, сооруженным в 1438 году и Папа Павел III дал собору в Санто-Доминго статус главной церкви Америки. Около 4000 священников когда-то жили в его пределах. Собор служил в качестве основной астрономической обсерватории [15].

Голубая мечеть или Мечеть Султанмахмет — первая по величине и одна из самых красивых мечетей Стамбула, строительство которой началось в 1609 году. Мечеть считается одним из величайших шедевров исламской и мировой архитектуры. Архитектурный комплекс включает: медресе, больницу, благотворительные заведения, кухни, караван-сарай.

Рильская обитель в Болгарии основана преподобным Иоанном Рильским. Во времена господства турок на Балканах, когда наступили крайне неблагоприятные условия для развития болгарской культуры, за стенами «обители» трудились десятки переписчиков церковных книг и составителей сборников религиозного содержания. Здесь продолжали работать школы, сберегались сотни ценнейших рукописей. Сохранилось около 450 рукописей сборников XVII — XVIII вв.».

Сегодня в монастыре имеются музей и библиотека, в которых хранится много ценностей, имеющих священное, историческое и художественное значение. Это фрагменты старых фресок, древние Евангелия, церковные облачения, султанские фирманы, более 16 тысяч томов книг, среди которых ценнейшие рукописи X и последующих веков, часть из которых существует в единственном экземпляре только в Рильском монастыре [16].

Не стала исключением и земля российская. Монастыри появились в Древней Руси в XI в. после принятия христианства киевским князем Владимиром, а через 1,5-2 века они уже играли важную роль в жизни страны. Первым русским православным монастырем считается Печерский (впоследствии Киево-Печорская лавра), возникший на одной из киевских гор по почину Антония: он якобы поселился в пещере, вырытой для молитв будущим митрополитом Иларионом.

Вслед за Киевом обзавелись собственными монастырями Новгород, Владимир, Смоленск, Галич и другие древнерусские города. По данным летописей, в XI-XIII веках на Руси имелось 70 монастырей; к середине XV века их стало более 180. За последующие полтора столетия открылось около 300 новых монастырей, а в один лишь XVII век – 220; к 1917 году их стало 1025. В них шла большая просветительская работа, переписывались книги, развивались самобытные школы иконописи, фресковой живописи.

В 1337 году преподобным Сергием Радонежским основывается православный мужской ставропигиальный монастырь России Свято-Троицкая Сергиева Лавра, для которой Андрей Рублев написал икону святой троицы — «Троица», а Дионисий Радонежский икону «Сергий Радонежский в житии».

Позднее, преподобные Сергей и Герман основали Валаамский Спасо-Преображенский монастырь на островах в Ладожском озере и проповедовали среди карельских племен. Святой Кирилл создал монастырь в Белоозерском крае. Святой Феодорит Кольский крестил финское племя топарей и создал для него азбуку. Его миссию в середине XVI в. продолжил святой Трифон Печенегский, основавший монастырь на северном побережье Кольского полуострова.

Преподобные Савватий и Зосима положили начало крупнейшему на Севере Европы Соловецкому Спасо-Преображенскому монастырю, который вошел в историю русской культуры. Это единственный в своем роде комплекс инженерных и архитектурных сооружений XVI в., и знаменитое собрание рукописей, и бесценные иконы, уникальная библиотека. Построенная Филиппом каменная корабельная пристань – самое старое из сохранившихся до наших дней такого рода сооружений России. На кирпичном заводе применялись различные технические новшества: кирпич и известь поднимались специальными блоками (ворот приводился в движение лошадьми). Различные усовершенствования были осуществлены в мукомольном и сушильном деле, в веянии зерна и разливе знаменитого соловецкого кваса. Квас, к примеру, при Филиппе стали подавать в погреб по трубам и по трубам же разливать в бочки. Монастырь был признан политическим центром.

XIV – начало XV вв. – это время расцвета иконописи. Именно в ней русским художникам удалось полностью выразить характер страны и народа, подняться до высот мировой культуры. Корифеями же иконописи, безусловно, являлись Феофан Грек, Андрей Рублев и Дионисий. Благодаря их творчеству русская икона стала не только предметом живописи, но и философских дискуссий; она о многом говорит не только искусствоведам, но и социальным психологам, стала составной частью жизни русского народа.

Именно тогда умножились произведения житийной литературы, были созданы обобщающие летописные своды, начали сливаться воедино в общерусской культуре достижения крупнейших провинциальных школ в области изобразительного, архитектурного, музыкально-певческого, декоративно-прикладного искусства.

До появления книгопечатания именно в монастырских кельях переписывались книги богослужебного назначения, сочинялась литература религиозно-церковного содержания, в частности «жития святых», прославлявшие

«угодников божьих» (в основном монашествующих) и те обители, где они несли иноческое послушание.

В 1710 г., в память победы над шведами на Неве в 1240 году, Петр I основал монастырь — Александро-Невскую Свято-Троицкую Лавру, как новый духовный центр страны с типографией и школой для детей церковнослужителей. Здесь впервые отпечатана книга — «Поучение в день св. Александра Невского».

В 1741г. императрица Елизавета Петровна приняла указ, согласно которому буддизм был официально принят государственной религией в Российской империи. И сегодня, Иволгинский дацан, расположенный в 30 км. от г. Улан-Удэ, включает храмы Цогчин-дуганом, Майдари-Сумэ, Деважин, Сахюусан-Сумэ. На территории дацана располагаются здания библиотеки, факультета философии - Чойра, гостиница, музей памятников буддийского храма, священные ступы-субурганы. В 1991г. основан буддийский институт «Даши Чойнхорлин», где обучаются хуваки-студенты, которые осваивают буддийскую философию, основы тантризма. Новый художественный факультет готовит специалистов-иконописцев, что стало возможным после приезда в Бурятию по окончании Буддийской Академии в г. Улан-Баторе после 6-летнего обучения трёх лам-живописцев – Ц. Санжиева, В. Цыбикова, Б. Эрдынеева [17].

Жизнедеятельность Курских храмов также стала предметом активного изучения историков и краеведов, о чем свидетельствуют диссертационные исследования Т.Н. Арцыбашевой (1997) [18], С.Н. Емельянова (2000) [19], Л.В. Тюриной (2000) [20], М.С. Стародубцевой (2001) [21], С.С. Жирова (2003) [22, 27]. И это, не случайно, так как церковь была и остается одним из мощных факторов, оказывающих влияние на формирование социокультурной среды общества, его духовного облика. В истории курских монастырей отчетливо запечатлены проблемы возрождения духовно-православных традиций, религиозной жизни региона, что нашло отражение в публикациях А.Ю. Друговской, А.А. Плотникова, Кулагина В.В., Пономаревой В.Ю., Переверзевой В.Ю., Гатиловой Л.С., Бунина А.Ю. [23 – 30].

Известно, что в 1615 году, в Курске, во имя Чудотворной иконы Божией Матери «Знамение» Курской-Коренной, обретенной еще в 1295 г. и прославившейся чудесами, построены две деревянные церкви: Рождества Богородицы и преподобного Михаила Малеина с приделами соловецких чудотворцев Зосимы и Савватия, келья строителя Варлаама и 14 келий для братии. Монастырь назвали Рождественским. В 1631 году при пожаре сгорели все монастырские строения, в 1634 году монастырь ограбили поляки. В 1648 году по указу Царя Алексея Михайловича была заложена и к 1680 году построена каменная церковь во имя иконы Пресвятой Богородицы «Знамение» Курской-Коренной. С того времени монастырь стал называться не Рождество-Богородицким, а Знаменским. Застройка монастыря закончилась в 1681 году. В 1688 году Государи Иоанн и Петр Алексеевичи пожертвовали для Знаменского монастыря колокол весом более 57 пудов. Особое внимание к Знаменскому монастырю засвидетельствовала Императрица Екатерина II своим личным посещением и молитвой перед Чудотворным образом Богородицы. Строительство большого Знаменского собора началось в 1815 году и продолжалось 10 лет. Монастырь был закрыт в 1923 году и только в 1992 году был вновь возвращен Курской Епархии [31].

Следует помнить, что в русской православной культуре огромный исторический пласт принадлежит песнопению, которое с древних времен является неотъемлемой частью служения. Древнерусское церковное пение являет собой образец поучения и назидания душе, оно осеняет молящихся благодатной силой, вводит в мир порядка и благолепия. Женившись на царевне Анне, князь Владимир привез с собой из Константинополя в Киев «царицин хор», в связи с чем, долгие годы певческие формы и традиции византийского богослужения составляли образец богослужения русского. При монастырях и храмах организовались хор и школа певчих, появились «мастера-распевщики», совмещавшие в своем лице обязанности певца-солиста, дирижера хора и учителя пения (кондакарное пение) [32].

Наглядно описал торжество служения В. Ян: «В главной церкви монастыря (г. Углич, 1237 г.; Воскресенский мужской монастырь) шла торжественная служба. Служил сам епископ, приехавший, спасаясь от татар в монастырь. Впереди него, справа и слева застыли 12 священников, все в праздничных цветных и парчовых ризах. Бату-хан был доволен новым зрелищем. Он иногда кивал головой, улыбался, пробовал подпевать хору.... Ревущий возглас могучего дьяка провозглашал: Великодержавному, достопреславнейшему хану, государю нашему и владыке народов ближних и дальних царю Батыге Джучиевичу жить и здравствовать ...!» [33].

Однако, несмотря на виртуозный, орнаментированный стиль, предназначенный для распева гимнических текстов, наличие мелодических украшений, распеваемых на нёбные и гортанные звуки, кондакарное пение не привилось на Руси. И уже к концу XI века в богослужебной практике заявил о себе свой, национальный стиль пения – знаменный распев, или как его еще называют «столповой распев» (от слова знамя, что в переводе со старославянского – знак). В XVI веке возникает большой знаменный распев, который явился новой эпохой в развитии всего русского певческого искусства. Свое название «большой» он получил за широкую распевность и протяженность.

Хотелось бы отметить, что конец XVI – начало XVII века – наивысший подъем одноголосного певческого искусства.

На взлете певческой культуры Руси появился демественный распев, сочетающий удивительную мелодическую гибкость и обилие мелодических украшений, своеобразие ритма, особый тип нотации. Особенная торжественность этого стиля, высокое мастерство певцов-исполнителей обеспечили ему место в архиерейском богослужении и в придворном быту московских царей. Между знаменным распевом с одной стороны, и демественным с другой, стоит путевой распев, который в отличие от ритмического, подвижного, несколько витиеватого «демества», представляет вариант замедленного знаменного. Во второй половине XVII века древнерусское пение уступило место более простым в интонационном и ритмическом отношениях стилям – греческий, болгарский, киевский распевы.

Закончилась эволюция одноголосного певческого искусства и началась история древнерусского церковного многоголосия. Первое непосредственное соприкосновение москвичей с католической музыкой имело место в 1605-1606 гг. в бытность Лжедмитрия на Московском престоле. Мнение об этом пении исчерпывающе выразил

святая Патриарх Гермоген, говоря Салтыкову: «вижу поправление истинной веры оть еретиков и оть вас, изменниковъ, и разорение святых Божиихъ церквей; и не могу более слышать пения латинского въ Москве». Однако, вступив на патриарший престол в 1652 г. и получив полную свободу действий, Никон самым активным образом начал насаждать свои музыкальные взгляды и вкусы, в чем получил полную поддержку царя Алексея Михайловича, также оказавшегося ревностным поборником партесного пения. Именно царь Алексей Михайлович в самом начале 1652 г. пригласил из Киева лучших певцов и «творцов» (то есть композиторов) партесного пения, а через месяц из Киева же прибыл еще целый хор, в результате чего уже в самом начале патриаршества Никона в Москве находилось более двадцати организованных в хор киевских певчих. Для вербовки мастеров партесного пения царем и патриархом снаряжались целые экспедиции в Киев и на Украину. Приезжие певцы получали места в хоре государевых певчих дьяков, где им поручалось руководство и обучение партесному пению. Одним из центров партесного пения стала личная резиденция Патриарха Никона – Новоиерусалимский Воскресенский монастырь [34].

На рубеже XVII – XVIII веков стирается грань между церковным пением и бытовым музицированием, наблюдается смелое отступление от привычных норм эстетики, кардинальное обновление средств выразительности, что выражено в творчестве В. Титова, Дж. Сартти, М. Березовского, Д. Бортнянского, П. Турчанинова, М. Строкина, А. Львова, М. Мусоргского, П. Чайковского, А. Архангельского, А. Кастальского, А. Гречанинова, П. Чеснокова, С. Рахманинова, Г. Свиридова и др. композиторов [35].

Изменения нашли отражение и в репертуаре хора Донских казаков, под управлением бывшего певчего Синодального хора в Москве Сергея Жарова; хора Сретинского монастыря (регент Иеромонах Амвросий) и др. «Как одну из задач о. Амвросию, – рассказывает архимандрит Тихон, – я поставил тогда разучивание светских песнопений, интересных, хороших, традиционных для России из сокровищницы русского хорового искусства. Я глубоко убежден в том, что церковный хор обладает колоссальным миссионерским потенциалом. Расширение репертуара (помимо духовной музыки, включать народные песни, произведения русской хоровой классики) – это с одной стороны способ выразить, донести нравственно-этический потенциал, которым обладает русская хоровая культура, а с другой – привлечь внимание людей к Церкви. Хоровые концерты выступают здесь как посредническое звено между мирской жизнью и жизнью церковной». Интересно, что Амвросий (Ермаков), ректор Санкт-Петербургской православной духовной академии, председатель Отдела религиозного образования и катехизации Санкт-Петербургской митрополии, с 1994 года регент академического хора студентов семинарии и академии, родился в селе Лужки Железнодорожного района Курской области в семье рабочих и нес послушания в храмах Курской и Орловской епархий.

Меняются и методы работы в храмах. Так, в культурно-просветительском центре свт. Иоанна Златоуста соседствуют, переплетаются и дополняют друг друга события приходские и обще-городские. Здание это называют ласково – «домик». И с каждым месяцем, с каждой неделей все новые жители Москвы и Подмоскovie узнают

Семья в системе факторов формирования отношения личности к национальной истории и культуре

Воспитание... должно сообщить ребенку новый способ жизни. Его основная задача не в наполнении памяти, и не в образовании интеллекта, а в зажигании сердца.

И.А.Ильин

История существования человеческой цивилизации пережила множество потрясений, глобальных изменений, смен экономических и социально-политических формаций, эпохальных реформ и перестроек. Несмотря на это, ей удалось сохранить незабываемыми те ценности, которые оказались вне экономики, политики и идеологии. К этим общечеловеческим приоритетам относятся: сам человек как мера всех вещей и высшая ценность, семья, Отечество, труд, знания, земля, мир. Не случайно, одну из ведущих позиций в этом списке занимает семья как высочайшая нравственная ценность для конкретного человека и для мировой цивилизации в целом. Недаром считается, что сила и незабываемость любого государства зависит от крепости и благополучия отдельно взятой семьи. Ни один социальный институт не может взять на себя функции семьи как социально-демографического и культурно-исторического феномена и среды персонального развития личности.

Человечество всегда интересовало вопросы, связанные с воспитанием: как следует вести себя, чтобы не нанести ребенку вреда? Как исправить его поведение? Как сформировать желаемые убеждения и черты характера? Как приобщить к семейным традициям, культуре своего народа и т.д.? Перечень этих вопросов бесконечен и каждое поколение отвечает на них по-своему.

Вопросы, связанные с воспитанием ребенка в семье, образованием родителей как воспитателей, формированием целостного мировоззрения в процессе семейного воспитания рассматривались многими педагогами, учеными, выдающимися деятелями России. В их числе – Н.И. Новиков, А.Н. Радищев, В.Ф. Одоевский, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.И. Пирогов, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, В.П. Острогорский. Не раз затрагивал проблемы семейного воспитания А.С. Макаренко; уникальным по сей день остается опыт педагогического просвещения родителей, созданный В.А. Сухомлинским. Среди множества продуктивных идей в работах этих выдающихся мыслителей и педагогов, ведущими остаются – духовно-нравственное воспитание и формирование ценностных ориентаций ребенка в семье. Именно в семье ребенок получает свои первые жизненные уроки, в процессе семейной социализации формируется фундамент его характера, убеждения, появляется ценностное отношение к миру, складываются мировоззренческие позиции. В родительском доме растущий человек получает представления о добре и зле; о нормах человеческого общежития; об отношении к окружающим людям, к природе и самому себе; об иерархии жизненных ценностей. Семья является средой и одновременно фактором формирования этнокультурной идентичности ребенка. Жизнь и быт семьи отражают как в зеркале все позитивные и негативные тенденции, которые происходят в реальном времени в современном ей обществе.

В различных исторических ситуациях по-разному определялась роль родителей в воспитании и развитии детей, причем менялись не только сами родительские функции, но и требования и механизмы их реализации. Так, например, в «Домострое» вполне обоснованно утверждается возможность физического наказания детей, причем во имя благих целей: «Како дети учить и страхом спасати. Казни сына своего от юности его, и покоит ты на старость твою, и дает красоту душе твоей. И не ослабляй, бие младенца: аще бо жезлом биеши его, не умрет, но здоровее будет».

Складывающиеся сегодня нормы взаимодействия родителей и детей отражают новые реалии. Для многих отцов и матерей очевидным становится то, что плодотворным для развития личности ребенка и становления его жизненных ориентаций является внимание к его нуждам и интересам, учет возрастных и индивидуальных особенностей, уважение к изъятию его собственной воли, партнерский характер взаимоотношений в семье. А.Н. Острогорский в работе «Семейные отношения и их воспитательное значение» пишет: «Родители воспитывают, а дети воспитываются той семейной жизнью, какая складывается намеренно или ненамеренно... Стремление наше переделать детей по своему образу и подобию часто вызывает борьбу, причиняющую ненужные огорчения и детям, и родителям, потому что она чаще всего не ведет ни к чему... Новая жизнь создает новые формы, заменяя ими старые, а иногда и просто упраздняя их. Держась у себя в семье старинных обычаев, всегда следует соображаться с внутренними побуждениями протестующей молодежи и решать, стоит ли из-за них воевать... Пусть ребенок испытывает разнообразные впечатления, сталкивается с разными характерами, видит, что люди разное мыслят и спорят, разное любят, лишь бы общий тон отношений был дружествен, чужд соперничества, вражды, обмана, интриг и всего такого, что входит в обиход «золотого детства» (Острогорский А.Н. Семейные отношения и их воспитательное значение. – СПб., 1898. – 6-7, 10).

Некоторые, допустимые ранее, способы решения жизненных вопросов оказываются не только не эффективными в изменившихся условиях, но и наносят непоправимый вред и ведут к отчуждению родителей и детей, усиливают и усугубляют традиционную проблему «отцов» и «детей». Часто взрослые реагируют на возникшие проблемы в семье неадекватно, а отсутствие родительской рефлексии, целостного мировоззрения приводят к изъятиям и ошибкам, порождает у отцов и матерей ощущение того, что от них ничего не зависит. В то же время российское общество сегодня ожидает от семьи еще большей ответственности за жизнь и полноценное развитие ребенка, тем более в условиях острого демографического и социального кризиса в стране. Ведь именно семья отвечает за духовное и физическое воспроизводство населения, значит, перед ней ставится задача формирования ценностных ориентаций и целостного мировоззрения подрастающих поколений.

В условиях глобальных изменений современного мира это делать становится все труднее. Сложность и опосредованность социальных связей, потеря подлинных человеческих идеалов в современном обществе, технократизация отношений, засилье массовой культуры и потребительской идеологии – вот далеко не полный перечень негативных тенденций, мешающих полноценному воспитанию личности в настоящее время. Эти процессы усугубляются возрастающим уровнем социально-психологической тревожности, усталости взрослых от годами не решаемых проблем, низким уровнем правового сознания населения. Печальным фактом статистики остается увеличение расторгнутых браков с наличием детей, алкоголизация значительной части населения страны, снижение общего уровня культуры и уровня педагогической культуры родителей.

Обрушивающийся поток проблем преломляется во внутреннем мире человека и инициирует его ответные реакции на разных уровнях жизнедеятельности: эмоциональном, мировоззренческом, поведенческом. Чувства, мнения, действия взрослых не укрываются от глаз ребенка и выступают важнейшими факторами его развития и воспитания. Рассогласованность действий, чувств и помыслов родителей. Отсутствие у них иерархии смыслов и ценностей, приводит к раздвоенности и неопределенности в жизни ребенка, не позволяет ему получить истинные ответы на наиболее сложные и острые вопросы, которые ставит перед ним сама жизнь. Это свидетельствует о высокой миссии родительства в формировании ценностных установок и ориентаций детей. Отец и мать призваны научить детей понимать, что есть добро, что значит быть добрым. Ведь «добро» – это состояние счастья, радости, внутреннего мира и любви к другим людям, покой и гармония человека с самим собой. По словам апостола Павла, фундамент жизни будет действительно прочным, а ценности истинными, если дома детей научили стремиться к добру, если они на практике узнали, «что такое хорошо».

На становление жизненных ценностей и мировоззренческих представлений ребенка в семье оказывает влияние буквально все: что родители читают, как они общаются друг с другом и с детьми, какие семейные традиции поддерживают, какие люди входят в круг их ближайшего взаимодействия. Исследования в области фамилистики показывают, что открытость миру, направленность на позитивный поиск, на созидание – это те ориентации личности, которые определяют ее духовный рост, смысл жизни и в конечном счете – достижение и ощущение счастья и полноты жизни. Важно, что вдохновляет человека, что его восхищает, ведь за этим стоит не только эмоциональная сторона человеческой жизни, а само подлинное содержание личности. Фундамент духовного нравственного опыта человека закладывается в родительской семье. Самые близкие люди помогают ребенку понять, каково его место в семье, в жизни, каков он сам и к чему стоит стремиться. От того, насколько родители способны отвечать за мир и благополучие в семье, сотрудничать с другими людьми во многом зависит настоящее и будущее их детей. Несмотря на вышеупомянутые проблемы и сложности, семья остается мощным рычагом формирования полноценной личности.

В процессе семейной социализации личности формируется образ будущего семьянина и представление о социальной роли и образе родителя как воспитателя. Происходит это в рамках сложившихся этнокультурных традиций народа и нашей страны. Этот процесс социальной и культурной идентификации состоит из ряда форм. К ним относятся:

- латентная, скрытая – при которой ребенок впитывает культивируемые в семье отношения, способы и приемы внутрисемейного взаимодействия, которыми воспитывают его самого. Они запечатлеваются в памяти и зачастую воспроизводятся в играх («дочки-матери» и др.). Дети впитывают пословицы, поговорки, присказки, часто и широко используемые родителями и в будущем переносятся на почву своей собственной семейной жизни;

- традиционная – это представления о семье, родительской функции, принятые в данной культуре, связанные с определенными знаниями в области обучения и воспитания ребенка в семье: чему и как учить, как пеленать, кормить и убаюкивать ребенка, а также представления о религиозных верованиях;

- рефлексивная составляющая – анализ многомерных процессов жизненной реальности, собственное видение ситуаций и проблем. Формирование собственного отношения к семье как социокультурного института и формирования внутреннего образа будущего родителя.

В качестве возможных форм и средств семейного воспитания выступают: изучение родословной своей семьи, истории возникновения фамилии и рода, укрепление и передача традиций ведения хозяйствования, уникальных семейных рецептов, реликвий. Имеют право на существование семейные альбомы, важным элементом приобщения детей к семейной истории является празднование семейных дат. Опыт народной педагогики, передаваемый в семье от поколения к поколению, закрепленный в обычаях, традициях, языке, фольклоре, сказках, песнях, является мощным рычагом этнокультурной идентификации ребенка. Хотя время мощных семейных кланов прошло, важно стать учить детей поддерживать отношения с родственниками: любящие, дружеские отношения с родными по линии родителей воспитывают и облегчают переход от узкого семейного круга к полноправному участию в жизни общества.

Названные средства и способы семейного воспитания прививают ребенку уважение к семье как нравственной ценности, к роду, фамилии, истории предыдущих поколений, формируют потребность в создании собственной полноценной семьи, способствуют становлению ответственности за своих близких, помогают осознать собственную позицию как будущего семьянина и гражданина. Это питает ростки добра, истинной любви, ценностного отношения к близким, к окружающим людям, ориентирует на позитивный поиск смысла жизни. Через любовь и почитание своей семьи, своего рода к ребенку приходит любовь к своему Отечеству, к своей малой родине; через семью к нему приходит чувство ответственности за все, что происходит вокруг, стремление к сохранению добра и мира на земле.

Компетентностный подход в формировании профессиональной культуры будущего специалиста-психолога

Культура профессионального мышления практического психолога определяется особенностями профессиональной деятельности, культуры и мышления и представляет собой системное образование, включающее в себя совокупность мотивационно-потребностных установок, профессионально-ценностных, позиционно-системных ориентаций, аналитико-рефлексивных и диагностических умений, интегративных характеристик мышления, которые развиваются в процессе профессиональной подготовки и педагогической деятельности. Формирование культуры профессионального мышления практического психолога определяется единством трех компонентов, трех составляющих такой культуры (личностной, профессиональной, социально-культурной) и включающей целевые установки, принципы организации деятельности, дидактические механизмы реализации, а также критерии оценки сформированности культуры профессионального мышления практического психолога, диагностику с учетом самооценки и результат.

Успешному формированию такой культуры практического психолога способствует реализация следующих дидактических механизмов:

- введение в процесс подготовки практического психолога элементов компетентностного подхода, позволяющих успешно формировать знания, умения, владения будущих специалистов социально-гуманитарной сферы;
- включение в структуру и содержание деятельности психолога проблемно-поисковых методов обучения, моделей педагогических ситуаций, прогнозирование возможных трудностей и путей их разрешения – как средств активизации профессионального мышления;
- опора на субъект-субъектные отношения при формировании культуры профессионального мышления практического психолога.

В психолого-педагогической литературе понятие «профессиональное мышление» (Г.А.Балл, Ю.К. Бабанский, Д.Брунер, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин, Л.М. Фридман и др.) употребляется в двух смыслах. В одном смысле, когда подчеркивают высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста, речь идет об особенностях мышления, выражающих его качественный аспект. В другом смысле, когда подчеркивают особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности, имеется в виду предметный аспект (математическое, физическое, экологическое мышление и др.). Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к пониманию профессионального мышления как одной из характеристик личности практического психолога, выражающейся в специфической профессиональной (педагогической и предметной) направленности мышления и проявляющейся в умениях решать педагогические задачи и задачи в определенной предметной области на высоком уровне мастерства. Культура профессионального мышления практического психолога определяется особенностями его профессиональной деятельности. Культуру профессионального мышления практического психолога мы рассматриваем как системное образование, включающее в себя совокупность мотивационно-потребностных устано-

вок, профессионально-ценностных, позиционно-системных ориентаций, аналитико-рефлексивных, диагностических умений и интегративных характеристик мышления, которые развиваются в процессе профессиональной подготовки и педагогической деятельности. На основании анализа структуры культуры профессионального мышления с точки зрения культурно-исторического и социокультурного подходов мы выделяем системные, интегративные, социокультурные компоненты трех составляющих культуры профессионального мышления будущего практического психолога:

- личностной (раскрывает культуру профессионального мышления практического психолога как специфический способ реализации индивидуально-сущностных особенностей человека и его мышления) – мотивационно-потребностный; знания, умения, навыки операционально-технической сферы; эмоционально-чувственная сфера самооценки;
- профессиональной (раскрывает профессиональную (педагогическую и предметную) направленность мышления, профессионально-ценностные ориентации) – профессионально-ценностные ориентации; профессиональное мышление (педагогическое и предметное);
- социально-культурной (раскрывает меру социальной активности человека, его представления о культуре) – позиционно-системные ориентации, открытость.

Под педагогическим мышлением практического психолога мы понимаем характеристику личности, проявляющуюся в умении решать педагогические задачи, проблемные педагогические ситуации. Наиболее важным для практического психолога является творческий характер мышления и его логичность. Сравнительный анализ компонентного состава культуры профессионального мышления практического психолога позволяет сделать вывод, что формирование культуры профессионального мышления происходит в процессе всей его профессиональной подготовки и деятельности. Анализ литературы и практики профессиональной деятельности практических психологов образования подтвердил, что для формирования культуры профессионального мышления необходимы определенные дидактические механизмы, особая организация педагогического процесса, специальное педагогическое воздействие и управление. В частности, нами выявлено несоответствие уровня сформированности культуры профессионального мышления практических психологов современным требованиям к их деятельности.

Целью психодиагностической деятельности является установление соотношений между определенными внешними проявлениями отражательной деятельности и скрытой от непосредственного восприятия конкретной внутренней структурно-функциональной организацией соответствующих психических процессов. Из этого следует, что основным «инструментом» практического психолога является его собственное мышление, позволяющее такие соотношения устанавливать. То, в какой мере это удастся, будет определять степень эффективности работы психолога. Профессиональная специфика мышления психолога обусловлена прежде всего необходимостью понимания скрытых от непосредственного наблюдения внутренних механизмов и законов развития как личности в целом, так и отдельных психических процессов и состояний человека, эмоциональных переживаний, отношений, интересов, причин возникновения различных психоло-

гических проблем. Можно утверждать, что на сегодняшний день задача целенаправленного формирования профессионального психологического мышления четко не осознана и не сформулирована как одна из приоритетных задач вузовской подготовки. Лишь с накоплением опыта психологической работы мышление специалиста в той или иной степени приобретает профессиональные качественные характеристики. Так, одним из существенных недостатков профессионального мышления психологов является смешивание показателей, относящихся к пространству внешних проявлений психической деятельности, и показателей, связанных с содержанием психологических процессов, протекающих на внутреннем, скрытом от непосредственного наблюдения, уровне. Другим недостатком, также встречающимся достаточно часто, является малое количество выдвигаемых теоретически обоснованных гипотез о причинах подвергаемых анализу психологических явлений, их узкая, ограниченная направленность, а нередко и шаблонность их формулирования даже для разных случаев. Чтобы повысить уровень профессиональной подготовки студентов-психологов, необходимо не только расширять используемый психологами арсенал психодиагностических средств и отрабатывать логическую сторону диагностического мышления [5, с. 104 – 118]. Гораздо важнее сформировать саму мыслительную деятельность психологов. Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы [4, с. 322].

Важнейшим принципом выбора профессии является потребность в самоутверждении молодым человеком себя как личности, стремление занять свою собственную нишу в социальной и профессиональной среде. В настоящее время вуз воспринимается обществом как важный институт формирования высокой профессиональной культуры будущего специалиста, как фактор приобщения студенчества к истинным достижениям человеческой цивилизации. Выделение профессиональной культуры как атрибутного свойства определенной профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызвавшим обособление некоторых видов деятельности. В современной теории профессионального образования достаточно внятно обозначились некоторые подходы к пониманию сущности профессиональной культуры будущего специалиста гуманитарной сферы, механизмы и факторы ее формирования в условиях образовательного учреждения.

И.Ф. Исаев определяет профессиональную культуру как определенную степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специальных профессиональных задач [2, с. 7-17]. Л.К. Гребенкина и Н.А. Жокина понимают под профессиональной культурой определенный уровень способностей, знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения специальной работы. Профессиональная культура включает: общие представления о социальной значимости данного вида труда; представление о профессиональном идеале (пути и средства его достижения); развитие чувства профессиональной гордости, честности и ответственности.

Особое значение в образовательной практике приобретает проблема формирования профессиональной культуры будущего практического психолога, ориентирующегося на работу с людьми, активное социальное взаимодействие. Работая в системе «человек – человек», практический психолог должен олицетворять собой не только высочайшие проявления гуманизма, толерантности, нравственности, соци-

альной и профессиональной ответственности, но и тонкую проницательность, способность к эффективному общению, перцепции, эмпатии, рефлексии, интеракции; обладать выраженной установкой на созидание добра, со-переживание, со-участие, взаимопомощь, взаимовыручку, сотрудничество. Только традиционными лекциями и семинарами таких качеств в специалисте сформировать невозможно, – нужна активная социально-творческая деятельность, упражняющая и закрепляющая в молодом человеке устойчивые черты истинной интеллигентности, добротворчества, милосердия, без которых нет и не может быть успешного практического психолога.

Выделяются компоненты профессиональной культуры практического психолога: система социальных и профессиональных знаний, умений, и навыков, приобретаемых в процессе изучения учебных дисциплин и прохождения практик; высокие моральные качества личности (доброта, сострадание, ответственность, терпение, тактичность, эмоциональная устойчивость, взаимопомощь и др.); осознание значимости выбранной профессии; постоянное самосовершенствование (обучение длиною в жизнь); владение коммуникативной культурой, рефлексией, эмпатией, перцепцией. Составляющие профессиональной культуры формируются в процессе обучения и воспитания студента в вузе. Одним из факторов формирования этих качеств является образовательная среда учреждения, задающая высокие эталоны профессионализма, мастерства, социальной позиции личности. Именно через среду специалист получает представления о профессиональном долге, чести, достоинстве, ответственности; через среду он осваивает социальные и профессиональные ценности, нормы, традиции своего сообщества, постигает атмосферу «цеха». Среда оказывается фактором профессионально-личностного развития только в том случае, если человек включен в ее созидание, преобразование, насыщение идеями и символами избранной профессии, заботу о ее сохранении и приумножении. Превращение среды в фактор воспитания – насущная практическая задача. Исследователи подчеркивают опасности сциентистской ориентации образования, сохранения прежнего «знаниевого» подхода в понимании сущности образованности специалиста. И.Ф. Исаев пишет, что современный кризис в образовании характеризуется нарастанием разрыва между образованием и культурой, отставанием образования от науки: «классическая система образования в высшей школе не соответствует многообразию социальных ролей, предписываемых молодежи. Высшая школа, не справляясь с запросами реальной действительности, во многих случаях обрекает молодежь на маргинальное существование. Очевидно и то, что традиционная, знаниевая школа не учит ценностям и нормам; искусство, самосовершенствование и мораль изучаются на приземленном, суррогатном уровне. Очевидно также и то, что мировая наука заметно изменилась, признав множественность истин, отказавшись от универсальных притязаний, но вузовские и школьные дисциплины остались на уровне картины XIX века» [3, с. 119].

Формирование основных профессиональных компетенций бакалавров-психологов целесообразно осуществлять на основе задачного подхода. Задачи рассматриваются и исследуются в философии, социологии, психологии, педагогике, науковедении, нейрофизиологии, логике, математике, системологии, кибернетике и других науках. Им посвящаются междисциплинарные исследования (в частности, связанные с разработкой баз знаний). Согласно общему определению задачи, сформулированному Г.А. Баллом, обязательными компонентами задачи являются ее предмет, находящийся в исходном состоянии, и модель требуемого состояния (эта модель отождествляется с требованием задачи) [1, с. 31]. Дан-

ное понятие задачи является широким и пригодно для определения любых задач, рассматриваемых в различных науках. В педагогике под учебной задачей понимается специфический вид даваемого учащимся задания, которое требует от них более или менее развернутых мыслительных действий – продуктивных или репродуктивных. Учебная задача должна включать в себя некоторые требования к решающему ее субъекту (обучающемуся). Полноценное решение учебной задачи не ограничивается получением верного «ответа» на поставленный в условии вопрос. Оно должно удовлетворять и дополнительным требованиям. В частности, верный ответ «должен быть получен не любой ценой, а с минимальными затратами»; решение задачи не должно сводиться к механическому, без понимания сути, выполнению операций над заданными величинами. Полный эффект достигается только тогда, когда обучающийся осознает, что он не только получил верный ответ на поставленный в задаче частный вопрос, но и полностью разобрался в тех процессах, явлениях, состояниях, которые связаны с решаемой задачей [1, с.175].

Выделяют мыслительные, мнемические, перцептивные, имажинативные, коммуникативные и другие учебные задачи. При задачном подходе, применение которого в учебном процессе достаточно подробно рассмотрено в работах Г.А. Балла, Е.В. Бондаревской, И.К. Журавлева, И.А. Колесниковой, Г.С. Костюка, Е.И. Машбица, В.М. Монахова, В.В. Серикова, Г.П. Щедровицкого, понятие учебной задачи трактуется широко. По Г.А. Баллу, при задачном подходе учебная деятельность имеет заданную структуру, т.е. осуществляется как решение специфических учебных задач. И, независимо от того, какая форма обучения используется, «выступает ли в качестве источника учебной информации печатный текст, или живое слово учителя, или, скажем, кинофильм, в любом случае целесообразно проектировать систему учебных задач, решение которых должно обеспечить овладение требуемыми знаниями и умениями, способствовать умственному и, шире, личностному развитию учащихся» [1, с.168]. Исследователь считает, что правильное использование задачного подхода, с учетом неоднозначности соотношений средств теории задач с компонентами «живого» педагогического процесса, не несет в себе угрозы его «засушивания», а, напротив, позволяет достигнуть в нем большего разнообразия и расширить его развивающие возможности.

На развивающие возможности задачного подхода и комфортные условия, которые данный подход позволяет создать для личностного развития обучающихся, указывал также В.М. Монахов. Задачный подход как систему педагогических действий, направленных на создание культурной, развивающей среды обучения и обеспечивающих овладение обучающимися содержанием обучения на основе обмена смыслами, индивидуальными особенностями, способами учения и личностного развития, рассматривала Е.В. Бондаревская. Считая использование задачного подхода одним из важнейших условий для полноценного проявления и развития собственно личностных функций обучающихся, В.В. Сериков обратил внимание на трансформацию при его применении содержания обучения в целостный проект деятельности, представление проектируемой деятельности в процессуальной форме, выявление способов взаимодействия участников в команде, их функций, связей, игровых линий; мотивационное обеспечение на основе создания возможностей самореализации участников, разграничение сфер целесообразной и творчески импровизационной деятельности; использование материально-технических факторов, способствующих эффективности обучения. И.С. Якиманская исследовала аспект, связанный с субъектным опытом обучающегося: его содержанием, структурой, источниками приобретения, выявлении и использованием образов как особых личностных обра-

зований, раскрытием способов мышления, сложившихся в опыте познания каждого обучающегося. И.А. Колесникова исследовала психолого-педагогические механизмы задачного подхода: внутреннюю логику развития прогнозируемого качества, обеспечение индивидуально-личностной ориентации обучения, возможность импровизации наряду с алгоритмизацией, вариативность действий в условиях неопределенности. Деятельность специалистов-психологов может быть представлена как система решения задач. Это относится не только к нормативным, но и к творческим компонентам деятельности. В решении задач находят выражение не только требования, поставленные перед специалистами извне, но и устремления их собственной личности.

Подготовленность бакалавров-психологов к решению профессиональных задач предполагает наличие у них профессиональных компетенций (ПК) в области научно-исследовательской, проектной, производственно-технологической, организационно-управленческой, социально ориентированной и педагогической деятельности. Формирование данных компетенций на основе задачного подхода предполагает применение в процессе обучения системы задач, каждая из которых должна быть направлена на развитие способностей бакалавров, на формирование у них нескольких основных компетенций. При этом формулировки задач должны быть достаточно общими, в них не должно быть явных указаний на необходимость применения тех или иных уже освоенных обучающимися способов действий. Задачи должны иметь практическую направленность, способствовать приобретению новых знаний и применению уже усвоенных способов действий в реальных ситуациях, усиливать мотивацию к обучению.

В результате решения практических задач у бакалавров формируются способности:

- демонстрировать общенаучные базовые знания естественных наук, математики и информатики (ПК-1);
- приобретать новые научные и профессиональные знания при использовании современных образовательных и информационных технологий (ПК-2);
- понимать и применять в исследовательской и прикладной деятельности современный математический аппарат (ПК-3);
- решать в составе научно-исследовательского и производственного коллектива задачи профессиональной деятельности (ПК-4);
- формировать суждения о значении и последствиях своей профессиональной деятельности с учетом социальных, профессиональных и этических позиций (ПК-8);
- решать задачи производственной и технологической деятельности на профессиональном уровне (ПК-9);
- применять в профессиональной деятельности современные языки программирования, электронные библиотеки и пакеты программ (ПК-10) и др.

Применение задачного подхода для формирования профессиональных компетенций бакалавров-психологов позволяет подготовить их к высокопрофессиональной деятельности, развивает их аналитико-диагностические способности, навыки коммуникации, перцепции, прогнозирования ситуаций социального взаимодействия и поступков людей, эффективного управления человеческими ресурсами и потенциалами.

Библиография

1. Балл, Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Исаев И.Ф., Макарова Л.Н. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность. – М.-Белгород: Издательство БелГУ, 2002. – 196 с.
3. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М.-Белгород, 1993.
4. Петровский А.В. Общая психология. – М., 1986.
5. Чуприкова Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопр. психол. – 2004. – № 2.

Идёте к психологу? Не попадите к шарлатану!

С годами психология становится всё более и более модным явлением. Посещать психолога считается не только не зазорно, но и престижно. Психологические тренинги стали распространённым явлением, но где гарантия того, что проводить их будет профессиональный психолог, а не шарлатан или сектант?

Многие российские города, в том числе и Курск, посещает психолог-гастролёр, основатель центра «Психология третьего тысячелетия» Олег Гадецкий, о котором и пойдёт речь. О том, что О.Г. Гадецкий является главой Самарского отделения «Международного Общества Сознания Кришны» [1], на афишах, рекламирующих его тренинги, широкой публике не сообщается.

Олег Георгиевич утверждает, что он является лучшим психологом-тренером по итогам VI международного фестиваля звёзд психологии и психотерапии. Но если поискать в Интернете информацию об этом фестивале, то окажется, что это околоскришнаитское, а не научное мероприятие. Да и на обложках книг Гадецкого, которые продаются во время тренингов, можно увидеть изображение Кришны.

На многих сайтах Олега Георгиевича называют ведическим психологом. Что же такое Веды? Веды - это самые древние священные индийские писания, которые формировались на территории Северо-Западной Индии в период конца II - начала I тыс. до н.э. Проблема в том, что это исключительно богослужебные тексты, предназначенные для чтения жрецами во время совершения различных обрядов. Существует четыре Веды: Риг-веда - «Веда гимнов», Яджур-веда - «Веда жертвенных формул», Сама-веда - «Веда песнопений», Атхарва-веда - «Веда заклинаний». Именно эти четыре Веды с гимнами являются самыми древними религиозными текстами, и ничего, связанного с психологией, в Ведах нет.

К ним примыкают брахманы и араньяки - комментарии о том, как проводить различные ритуалы. Вообще, ведическая культура - это культура ритуала: Веды учат, что достигать соединения с богами следует участием в ритуалах, жизнью ритуалом.

Затем идут Упанишады - более поздние философско-религиозные тексты. Культура Вед стала приходить в упадок, люди стали участвовать в ритуалах, но не жить ими, стали организовывать жертвоприношения ради различных житейских благ, короче, разучились жить Ведами. Тогда пошёл уклон в логику и понимание. Так появились Упанишады, как более аналитические тексты. Упанишады были написаны уже в послеведийский период. Мало того, Упанишады писали и в Средневековье и, вообще, пишут до сих пор. Но есть, конечно, канон из 108 Упанишад - древних, написанных до первого тысячелетия до н.э.

Вот эти тексты можно назвать ведическими: четыре веды, а также брахманы, араньяки и упанишады. Эти тексты называются шрути (санскр. «услышанное»), т.е. тексты, которые даны богами. Одни из этих текстов появились более 5000 лет назад, другим нет и трех тысяч. Но наш психолог чешет всё под одну гребенку.

Основная отличительная особенность лекций Олега Гадецкого - постоянные отсылки к Ведам, такие как «Веды говорят», «в Ведах сказано». Но, что характерно, он никогда не упоминает, где именно в Ведах сказано то, что он только что проповедовал. А почему? Потому что в Ведах ничего этого не сказано [2].

По словам известного религиоведа Виталия Питанова, «желающих прикрыться авторитетом Вед сейчас немало,

но стоит научиться различать человека, действительно имеющего полное право говорить: я знаю Веды (в России такое право есть в основном у востоковедов, специализирующихся на данной теме), от шарлатанов, которые лишь прикрываются древнеиндийскими Ведами для поднятия своего авторитета при вербовке людей в свою секту» [5].

В своих лекциях Олег Гадецкий цитирует Евангелие, но судя по этому отрывку, его знания Священного Писания весьма поверхностны: «В Евангелиях есть очень хороший пример, кстати. Когда Иисус сидит на берегу моря со своими учениками, вдруг подходит нищий человек, останавливается на расстоянии от него, и начинает требовать: «Дай мне рыбы! Дай мне рыбы!». Злой человек, неудовлетворённый, голодный, «Дай мне рыбы!». Иисус подзывает его: «Подойди поближе!». А тот ещё больше гневается, и говорит: «Дай мне рыбы!». В конце концов, тот ещё поближе подзывает, мол, что хочу тебе сказать... Тот в конце уходит в гнев, обвинениях - добрый человек, учитель, святой, и не может дать рыбы, которая у него есть. Ученики в недоумении поворачиваются к учителю, спрашивают: «Почему ты не дал ему поесть, он же просил?». Он смотрит на них внимательно и говорит: «Скажите, что важнее, дать человеку рыбу, или научить его, как пользоваться удочкой?» Интересно, где же уважаемый психолог это прочитал? Пять тысяч человек Иисус накормил рыбой просто так. Истории про удочку в Евангелиях нет. Выражение «Дай человеку рыбу, и он будет сыт весь день. Научи человека ловить рыбу, и он будет сыт всю жизнь» - это древнее китайское изречение, которое приписывают то Лао-цзы, то Конфуцию.

Олег Гадецкий претендует на «новое слово» в медицине. Интересно, что сказали бы врачи о таких размышлениях психолога: «Знаете ли Вы, что абсолютно все болезни физического тела начинаются с тонкого плана? Например, причиной онкологических заболеваний является энергия обиды, которую мы копим в себе. Причиной болезней лёгких является неуверенность в себе и страх открыться к жизни. Болезни печени - это сдавленный гнев. Заболевания суставов и позвоночника связаны с тем, что человек много суетится в жизни и не реализует своё глубинное личностное предназначение». Далее Гадецкий пишет о том, что к ухудшению здоровья, конфликтам, потерям в деловой сфере может привести неправильное расположение мебели дома. Экономистам любопытно было бы узнать, что деньги - это «энергия процветания, магическая энергия, приходящая тогда, когда человек правильно действует».

Интересно, что на своём сайте Олег Гадецкий, рассказывая о теоретической базе созданного им течения в психологии, не упоминает ни одного известного учёного-психолога. Олег Георгиевич лишь рассказывает, что в современной психологической науке разработано много действенных методик, помогающих людям решить самые разные проблемы, и что он долгое время работал в практической психологии. По его словам, современная психология не изучает душу, поэтому он обратился к изучению эзотерики (Елены Блаватской, Алисы Бейли, Ошо, Карлоса Кастанеды, Георгия Гурджиева), а затем - к санскритским трактатам [4].

Как уже было сказано, Гадецкий и его коллеги почти на всех своих сайтах скрывают, что они кришнаиты. Организуют «Ведические университеты», «Институт прикладных духовных технологий», Центр Ведической культуры и так далее. Зайдите на сайт центра «Психология третьего ты-

сячелетия» - нигде вы не найдёте упоминания, что каждый тренер-лектор там является кришнаитом.

Священник Олег Заев предупреждает: «Сегодня мы сталкиваемся с феноменом «Психологии третьего тысячелетия». Один из лидеров этого движения Олег Гадецкий, открыто не причисляющий себя к кришнаитам, фактически подготавливает аудиторию к переходу в эту мировоззренческую систему. Постепенно и даже незаметно для себя последователь учения, проповедуемого Гадецким, начинает жить по законам кришнаитов, медитировать, читать мантры. А в итоге это приведет к разрушению его самосознания» [6].

Выступив в Курске, Олег Гадецкий заработал, по самым скромным подсчётам, около 400 тысяч рублей. И оставил несколько десятков растерянных, а может, и потерянных людей. За две недели обучения они наконец-то поняли, что всю жизнь жили неправильно: не там работали, не о том мечтали, не так строили отношения с близкими. Старая жизнь отвергнута, новой нет. И что теперь? Пока одни задаются риторическим вопросом, другие идут «исцеляться от Гадецкого» к местным психоаналитикам и психотерапевтам [3].

Разумеется, в жизни каждого человека бывают ситуации, когда он не может преодолеть сложности психологического характера, и без помощи психолога невозможно обойтись. Ситуация вокруг оказания психологической помощи в нашей стране сегодня такова, что потребитель должен быть крайне осторожен, подбирая себе специалиста. Более того, «ведические психологи» подрывают авторитет психологической науки в целом.

Библиография

1. Бочарова Светлана. Кришнаитам на Волге несладко. <http://www.interfax-religion.ru/new/?act=news&div=734>
2. Ведические психологи. <http://zoff.livejournal.com/212551.html>
3. Демидова Влада. Куда ведут финансовые потоки? // В. Демидова // Город: инструкция по применению. - № 4, 2007. - С. 16 – 17.
4. www.psihologiya3000.ru.
5. Питанов В.Ю. Несколько слов о Ведах. http://www.k-istine.ru/paganism/paganism_pitanov-02.html
6. Сокольников Лариса. Чтобы вырваться из секты, нужно объявить себя Богом. http://wffw.info/659955/4tobi_virvat_sj_iz_sekti_nugno_ob_jvit_sebj_bo/

Экономика, право

Зацепин Иван Иванович

Право и Мораль в системе средств социального воспитания юношества

Становление гражданского общества в современной России сопряжено с укреплением гражданско-правовых отношений, грамотным и рачительным использованием природных ресурсов, которыми так богата природа нашей страны. Достижение целей устойчивого социально-экономического развития России предполагает формирование нового типа человека, способного распорядиться не только этим огромным природным богатством, грамотно выстраивающего отношения в социуме, мудро распоряжающегося своими интеллектуальными возможностями, продуктивно реализующего свой созидательный потенциал. Многие исследователи отмечают возросшую значимость институтов образования в решении проблем повышения экологической культуры общества, укрепления правопорядка, гражданско-правовых отношений, использования природных ресурсов России. В современном информационном обществе «должен быть качественно повышен уровень экологического образования населения.

Люди должны не только знать свой дом, где они живут, т. е. особенности и законы развития биосферы, но и уметь жить в этом доме» [12, с.62]. «Сегодня мы сосредоточиваем внимание на элитных школах, обеспеченных хорошими учителями. Это очень важно: элитные школы – маяки для выбора правильного пути. Но это и бесконечно мало: нужно перестраивать массовую школу, это главная задача экологического воспитания. Но одновременно нужно воспитывать и родителей» [12, с.63]. Анализируя современные глобальные проблемы развития цивилизации, которые в научной литературе чаще называются вызовами XXI века, К.К. Колин отмечает, что сегодня необходимо «всеобщее экологическое образование, одной из важнейших задач которого должно стать изменение общественного сознания в отношении проблем экологии.... Стране нужны миллионы граждан, для которых экологический императив, являлся бы нормой поведения, воспитанной с детства и активно поддерживае-

мой общественной моралью... Таким образом, ответ на экологический вызов XXI века также должна дать новая система образования и воспитания людей будущего...» [8, с.28].

На заседании Совета Безопасности по вопросу обеспечения экологической безопасности России от 30 января 2008 года Президентом России поставлена задача «выводить природоохранную работу на уровень системной, ежедневной обязанности государственной власти всех уровней». «Речь идёт о защите природы, улучшении условий жизни граждан России. Качество среды обитания прямо влияет на развитие демографического потенциала и здоровья нации. В конечном итоге свидетельствует об отношении к будущему нашей страны, к сегодняшним и будущим поколениям». Реализуемая сегодня в нашей стране Экологическая доктрина Российской Федерации формулирует основную задачу экологического образования и просвещения как «повышение уровня экологической культуры, образования и профессиональных навыков и знаний в области экологии у населения. Для этого, в частности, необходимо создание государственных и негосударственных систем непрерывного экологического образования и просвещения, экологизация системы образования и воспитания; включение вопросов экологии, рационального природопользования, охраны окружающей среды и устойчивого развития в содержание образования на всех его уровнях; усиление роли социальных и гуманитарных аспектов экологического образования и эколого-просветительской деятельности; разработка стандартов образования, ориентированных на устойчивое развитие; поддержка производства и публикации материалов по вопросам экологии в средствах массовой информации» [19].

Длительное время экологическое воспитание в нашей стране сводилось к природоохранному просвещению учащихся. Однако постепенно в педагогической сообществе

стало складываться понимание необходимости комплексного подхода к определению условий целенаправленного воспитания культуры отношений человека к миру природы, сопряжения этой работы с правовыми вопросами жизнедеятельности человека в природной и социальной среде. Это послужило толчком к активизации совершенствования содержания и методик экологического воспитания юношества. Со конца 70-х гг. XX века наметились определённые изменения в понимании сущности экологического воспитания. Пришло понимание актуальности проблемы включения экологических знаний в содержание школьного образования. Это легло в основу концепции экологического образования, сформировавшейся к концу 70-х годов и преобладавшей в педагогических исследованиях, посвященных разработке экологических вопросов, на протяжении 80-х годов. Основы данной концепции были изложены в работах А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной и других авторов [5, 24]. Эта концепция предполагала целостное усвоение естественнонаучных, общественно-правовых и технических знаний о взаимодействии природы и общества как основы для формирования ценностного отношения к миру людей и к природе, развитие потребности общения с природой, проявление активности в отношении к ней, заботу о её настоящем и будущем.

Как показывает анализ учебных программ, учебников и учебных пособий естественнонаучного и гуманитарного циклов того времени, что уже к началу 70-х годов авторы учебных программ и учебников осознавали необходимость отражения экологической тематики в содержании учебных предметов, но экологическое воспитание сводилось к деятельности по изучению и сохранению отдельных объектов природы. Во второй половине 70-х годов содержание и организация экологического воспитания в школе ориентировалась на экологические знания как основу экологического образования. В учебных программах было отражено основное требование к школьнику понимать, прежде всего, хозяйственное значение природы. Природа рассматривалась главным образом как средство производственной деятельности. Такой подход, разумеется, не способствовал воспитанию у учащихся социально-правового, нравственного отношения к природе, экологической воспитанности как важной черты личности.

Во второй половине 80-х гг. XX века ведущей становится концепция экологической культуры, формирование которой должно стать целью экологического воспитания: человек, овладевший ею, осмысливает глобальные проблемы экологии с позиций социокультурных и общечеловеческих ценностей, осознает козволюцию природы и человеческого общества. К этому времени появляются первые разработки новых учебных курсов, дающих учащимся экологические знания и способствующие их экологическому воспитанию. Появление таких учебных курсов свидетельствовало о том, что в практику работы школы внедряется новый подход, при котором природа рассматривается уже как равноправный живой организм, требующий к себе бережного отношения. Со временем всё большее место в деле организации экологического воспитания учащихся занимает внеучебная деятельность, включающая в себя различные формы внеклассной и внешкольной работы. Широкое распространение получает опытническая работа, деятельность

школьных лесничеств, зеленых и голубых патрулей, опытно-производственных бригад и других ученических объединений [6]. В 80-е годы при организации внеучебной работы задачу формирования экологической культуры берут на себя центры экологического воспитания, а также учреждения дополнительного образования, такие как семейные клубы, детские музыкальные театры и др. [7].

В начале 90-х годов проблема экологического воспитания стала связываться с решением таких вопросов как формирование нравственных сторон личности, воспитание отношения к экологической деятельности, как насущной необходимости, становление экологического мышления каждого школьника [6]. Вопросы усвоения школьниками экологических знаний, формирования правовых основ поведения в природном окружении, выработки у учащихся ценностного отношения к природе, а также организации практической природоохранной деятельности детей раскрыты в работах С.Н. Глазачева, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, Б.Т. Лихачева, Н.М. Мамедова, И.Т. Суравегиной, А.П. Сидельковского и др. Разработкой теоретических основ экологического образования главным образом младших школьников в нашей стране занимались Л.Д. Бобылева, Н.Ф. Виноградова, А.В. Миронов, А.А. Плешаков, Л.П. Симонова, А.Е. Тихонова, В.В. Николина, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин и др. Этими авторами сформулированы принципы, определены цели, содержание экологической культуры учащихся, разработаны программы учебных и факультативных курсов, учебные и методические пособия. Особый интерес представляет образовательная система «Школа 2100», в рамках которой реализуется предмет «Окружающий мир»; авторами системы прямо сказано: единственной стратегией выживания человека во взаимоотношениях с природой – это переход к экологическому хозяйству, которое будет не уничтожать природные экосистемы, а встраиваться в них. Построение целостной картины мира, сопровождающееся расширением содержания обучения меняет и дидактику естествознания в начальной школе. Предлагаемое авторами содержание курса естествознания в начальной школе направлено на знакомство учащихся с картиной мира и формирование навыков пользоваться ею для постижения мира и упорядочивания своего опыта. Это достигается тем, что школьники в процессе обучения учатся использовать полученные знания во время выполнения конкретных заданий, имитирующих жизненные ситуации, решают проблемные творческие задачи. Материал учебников «Школы 2100» построен по принципу минимакса, то есть содержат избыточные знания, которые учащиеся могут усвоить и избыточные задания, которые ученики могут выполнить. Важнейшие понятия и связи, входящие в минимум содержания (стандарт) и составляющие сравнительно небольшую часть курса, должны быть усвоены всеми. Поддержке такого построения курса, выработке навыков решения творческих задач и посвящены отдельные разработки в области применения мультимедиа-технологий.

Педагогический опыт XX столетия предлагает множество примеров организации экологического воспитания детей, но, пожалуй, дальше всех в этом плане пошел В.А. Сухомлинский, который не мог представить себе воспитания без путешествий детского коллектива к первоисточникам слова: в лес, на луг, к пруду, в сад, в

поле. В природе В.А.Сухомлинский видел мощный источник активизации мышления, способностей, жизнеутверждающей силы: «Трудно переоценить воспитательную роль того факта, что ребёнок впервые в своей жизни наблюдает утреннюю зарю, рождение дня или, поднявшись на высокий степной курган, видит бескрайние нивы, далёкий лес, дрожащее марево на горизонте. Если вы хотите, чтобы в вашем коллективе не было ни одного ребёнка, которого угнетала бы мысль о своей неспособности и бессилии, ведите детей к первоисточникам радости мышления» [23]. «Ребёнок учится думать наблюдая и наблюдая, думая ... Прежде чем начать учиться, ребёнок учится думать... У каждого пробуждается к чему-то интерес: без интереса нет радости открытия, нет способностей, наклонностей, нет живой души, человеческой индивидуальности ... У каждого ребёнка мысль развивается своеобразными путями, каждый умен и талантлив по-своему» [23].

Так в ребёнке изначально закладывалось ощущение единства Труда и Природы. Но этого, считал В.А. Сухомлинский, ещё мало. Человеку необходимо осознать и почувствовать, что не только его физическая и материальная жизнь, но и духовная имеют источником природу. В системе воспитания В.А. Сухомлинского Природа выступает и как объект, и как средство, и как суть деятельности человека. Постоянное общение с Природой – существенная сторона воспитательного процесса. Так, например, в «Школе Радости» применялась уникальная методика обучения письму: дети, воодушевленные красотой родной природы, рисуют картину (луга, леса, поля, озера и т.д.) с натуры, подписывают рисунок и через музыкальное озвучивание слова постигают основы грамоты. В.А.Сухомлинский специально подбирал такие музыкальные мелодии, в которых рождались яркие образы, подсказанные природой и понятные детям: щебетание птиц, шелест листвы, журчание ручья и завывание вьюги. После прослушивания мелодии дети уже совсем по-другому слышали тишину полей и шепот деревьев. Затем, музыкальное произведение прослушивалось повторно. Так яркий эмоциональный образ прочно вошел в эстетическую культуру ребёнка [3]. Когда в Школе Радости дети слушали музыку, то большое значение придавалось «эмоциональной реакции на мелодию». Затем детям объясняли, что красота музыки имеет начало в красоте окружающего мира, в гармонии Природы.

Опираясь на принцип воспитания через природу, В.А.Сухомлинский широко использовал и метод созерцания, и художественное творчество: в ученике развивалось эмоциональное, умственное и эстетическое начало. В.А. Сухомлинским был сформулирован принцип постижения красоты и гармонии Природы. Василий Александрович был убежден, что переживание красоты и гармонии могут так повлиять на ребёнка, что он станет воспитываемым. Особенно важно не упустить благоприятное время: ведь то, что упущено в детстве не «догнать» в зрелом возрасте. А потребность в красоте неразрывно связана с красотой внутренней, с красотой личности. Этот второй принцип воспитания в системе Сухомлинского – принцип красоты с опорой на впечатления детства, – органически сочетался с первым – постоянным общением с Природой. Сухомлинский понимал, что в мире есть страны с более яркой природой, но родная красота должна стать для ребёнка самой дорогой. Только в этом случае

принцип единства красоты и сущности Природы будет переживаться человеком как радость, как полнота его духовной жизни. Маленький ребёнок смотрит, но не видит, он слушает, но не слышит, сам он не научится видеть и слышать музыку родного края, её красоту и гармонию. Этому ребёнка необходимо учить. С В.А. Сухомлинским дети часто рисовали родную природу. Он подметил, что детский рисунок, процесс рисования – это частица духовной жизни ребёнка.

В воспитании по системе Сухомлинского придавалось огромное значение глубокой эмоциональной основе воспитания. Сами по себе знания Природы, радость от её красот, ещё не дают мироощущения единства с ней, не формируют убеждений личности, не определяют поведения человека. Важно не только то, что познается. Формирование мировоззренческих убеждений зависит от того, как познается Природа, как человек с детства видит и понимает её, как она входит в его жизнь. Для приобретения подлинной человечности необходимо сопереживание. Третий базовый принцип системы В.А.Сухомлинского – обучение детей сопереживанию, воспитание внутренней эмоциональной культуры личности. По мнению педагога, эмоциональное состояние сопереживания всегда было самым чутким стражем совести. Наблюдая за детьми, В.А. Сухомлинский заметил, что по шкале детской оценки человеческих качеств доброта не стоит на первом месте. Дети называли смелость, мужество, непримиримость ко злу, силу и другие качества. Учитель пришел к выводу, что во многих случаях совершения преступлений и уродливого развития личности лежит издевательство над живыми существами в детские годы.

Сухомлинский подчеркивал, что без обучения ребёнка доброте через сопереживание, любовь к природе может не возникнуть. То, как относится ребёнок к цветам, бабочкам, воробышкам и щенкам, что важно, прежде всего, потому, что от этого зависит духовная красота и культура человека, общая направленность его личности. Сопереживанию и доброте можно и нужно учить. Применяя всё своё педагогическое мастерство, педагог ставил задачу научить ребёнка «переживать радость от доброты», научить сопереживать страданию и радости других живых существ, ставить себя на их место. И не только сопереживать, но и заботиться о живом, красивом, незащищённом, нуждающемся в помощи. «Не с уничтожения, а с защиты живого существа должна начинаться детская жизнь» [23]. Маленького ребёнка легче научить сопереживать людям через сопереживания животным и растениям. При обязательном оказании помощи в любой форме (это могло быть выкармливание птенца, уход за деревом, цветами) труд оттачивает сердечную чуткость, пробуждает желание делать добро.

Выбор технологий воспитания экологической культуры обусловлен возрастными особенностями школьников, особенностями их восприятия, мышления, воображения, а также мотивационной и ценностной сфер личности. Как показывает практика, для решения задач экологического воспитания учащихся вполне уместно обращение к таким формам и методам, как экскурсии на природу или в музеи с видео-фотокамерой; экологические викторины, самостоятельные театрализованные постановки, презентации экологических проектов; сочинение рассказов, стихотворений о природе, фотоколла-

жи, презентации; разгадывание и составление загадок и кроссвордов экологического содержания; ролевые и стратегические игры экологической направленности и др.

Значительный воспитательный эффект дает проектная методика, позволяющая реализовывать социально-личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании. Отличительной чертой проектной методики является особая форма организации деятельности старших школьников. Поэтому педагог так должен продумать и организовать активную деятельность ребят, чтобы им захотелось принять участие в проекте, провести своё исследование. Проектная деятельность, направленная на воспитание культуры и духовное становление личности учащегося через активные способы действий, открывает большие возможности для выработки стремления и умений учащихся самостоятельно добывать, использовать новые знания, способствует приобретению личностного и профессионального опыта в процессе обучения нестандартными средствами. Метод проектов позволяет рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем. Метод проектов является исследовательским методом, способным сформировать у учащегося опыт творческой деятельности. Работа над проектом вырабатывает устойчивые интересы, постоянную потребность в творческих поисках, ибо вне деятельности интересы и потребности не возникают. Стоит отметить, что проектная деятельность старшеклассников – это и развитие коммуникативных навыков, умения находить, систематизировать, анализировать и грамотно представлять информацию. Участие в проектах экологической направленности позволяет успешно решить такие задачи, как: задачу совместного познания, то есть обучение в команде, в постоянном взаимодействии с другими членами группы; воспитание коммуникативных навыков: приобретение навыков общения, умение высказывать и отстаивать свою точку зрения при обсуждении спорных вопросов; воспитание чувства партнерства и ответственности, обеспечения равных возможностей каждого ученика в достижении успеха, возможности поверить в свои силы; формирование интереса к объектам природы своего ближайшего окружения, попыток оценить их «самочувствие», исходя из условий обитания; стимулирование желания помогать сверстникам, родителям, педагогу; формирование умения следить за личной гигиеной; формирование эмоциональных реакций при встрече с прекрасным и умения передать эти чувства в доступных видах творчества; воспитания культуры выполнения правил поведения на улице, в транспорте, во время прогулок в саду, парке, лесу; готовности оказывать помощь нуждающимся в ней людям, животным, растениям; формирование умения и потребность воспринимать красоту природы; обеспечение привычного соблюдения нравственно-этических норм и правил поведения в окружающей среде; формирование умения контролировать своё поведение с точки зрения последствий своих действий для природы, других людей и своего нравственного и физического здоровья; формирование стремления активно участвовать в экологической деятельности.

Известно, что «жить в обществе и быть свободным от общества нельзя» [15, с.6]. Общество оказывает влияние на правосознание человека, способствует

усвоению им правовых знаний и навыков, формирует его правовую культуру. Очевидно, что правовая культура невозможна без определенного уровня правовых знаний, умений и навыков. Отметим, что нет необходимости знать все без исключения нормы права. Для того, чтобы строить поведение в соответствии с законом, в большинстве случаев достаточно знать требования морали, этики, понимать социальное назначение права, а также знать основные права и обязанности, устанавливаемые конституцией и другими законами [13, 25]. Однако знание законов выполняет роль стимула правомерного поведения школьника лишь тогда, когда оно приобретает для него личностный смысл, когда он заинтересован в этом знании и выражает готовность в соответствии с требованиями права. Обязательный элемент правовой культуры – уважительное отношение к действующим нормам, следование их требованиям [10]. Формирование такой культуры школьников органично вписывается в стратегию развития общества знаний, информационного общества, правового государства и гражданского общества в России. Современная школа является основой для становления информационного общества и правового государства.

Библиография

1. Булатников И.Е. Воспитание ответственности. – Курск: ООО «Мечта», 2011.
2. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17).
3. Глазачев, С.Н. Школа радости: эколого-воспитательное наследие В.А. Сухомлинского [Текст] / С.Н. Глазачев – М., 1997. – 80 с.
4. Демидов, А.А. Формирование правовой и информационной культуры личности – важный фактор построения гражданского общества // Инновационные образовательные технологии. – 2006. – №3(7). – С.25.
5. Захлебный, А.Н., Суравегина, И.Т. Экологическое образование школьников во внеклассной работе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
6. Зотов, В.В. Воспитание у младших школьников эмоционально-ценностного отношения к природе: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 147 с.
7. Зятева, Л.А. Теория и практика экологического воспитания в школах России 70–80 гг. XX столетия: автореф. канд. пед. наук. – М., 1993. – 16 с.
8. Колин, К.К. Вызовы XXI века и проблемы образования // Информационные технологии в управлении качеством образования и развитии образовательного пространства / Под общей редакцией Н.А. Селезневой и И.И. Дзегеленки. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
9. Леонтьев, М.Р., Самотесов Е.Д. Экологическое образование в России: проблемы и перспективы [Текст] // Биология в школе. – 1994. – №3.
10. Макаров, Н.И. Актуальные проблемы правового воспитания в информационном обществе [Текст] / Н.И. Макаров // Информационное право. – 2007. – № 1. – С. 3–5.
11. Митюнова И.Г. Аксиологический подход к формированию правовой культуры старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук [Текст]. – Великий Новгород, 2005. – 205 с.
12. Моисеев, Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума. – М.: Языки русской культуры, 2000.
13. Муслимов, П.А., Муслимов Е.П. Нормы права и нравственности как структурные компоненты нравственно-правовой культуры // Право и образование. – 2006. – №1. – С. 76–88.
14. Никитин, А.Ф. Право и политика [Текст]. Учебное пособие для общеобразовательных учреждений / А.Ф. Никитин. – М.: Просвещение, 2000. – 191 с.
15. Никитин, А.Ф. Что такое правовая культура? [Текст]: кн. для учащихся ст. классов / А.Ф. Никитин. – М.: Просвещение, 1988. – 109 с.
16. Певцова Е.А. Взаимодействие права и образования в процессе формирования правового сознания молодежи [Текст] // Право и образование. – 2004. – № 6. – С. 50–70.
17. Певцова Е.А. Правовая культура и правовое воспитание в России на рубеже XX–XXI веков. [Текст]. М.: Изд. Дом «Новый учебник», 2003. – 416 с.
18. Правовая культура в России на рубеже столетий (Обзор Всероссийской научно-теоретической конференции) [Текст] // Государство и право, №10, 2001. – С.106–109.
19. Президент России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kremlin.ru/appears/2008/01/30/1557_type63378type82634_158674.shtml
20. Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] / А.В. Репринцев // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – №3 (11).
21. Рыбаченко А.А. Формирование правовой культуры старшеклассников профильных классов: дис. ... канд. пед. наук [Текст]. – Брянск, 2006.
22. Самыгин П.С. Правовая культура молодежи в контексте модернизации правовой системы России // Социально-гуманитарные знания. – 2005. – № 4. – С. 208 – 216.
23. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. Киев: Рад. школа, 1980. – 678 с.
24. Экологическое образование школьников / Под ред. Зверева И.Д., Суравегиной И.Т. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
25. Элиасберг, Н.И. Нравственно-правовое воспитание личности в условиях «электронного государства» // Народное образование. – 2006. – №9. – С.222–225.

Взаимосвязь права и морали в регулировании общественных отношений

Право и мораль являются фундаментальными историческими ценностями, показателями цивилизованности общества, его социального и культурного прогресса. Среди всех социальных норм моральные и правовые нормы являются главными регуляторами человеческого поведения, обладающими наибольшим значением и эффектом. Необходимость и характер взаимоотношения права и морали определяются наличием как общих черт и свойств, так и значительными различиями [1,2].

Главные общие черты права и морали проявляются в том, что они входят в содержание культуры общества, являются ценностными формами сознания, имеют нормативное содержание и служат регуляторами поведения людей. Право и мораль служат общей цели гармонизации интересов личности и общества, обеспечению и возвышению достоинства человека, поддержанию общественного порядка. Единство права и морали как социальных норм цивилизованного общества, основывается на общности социально-экономических интересов, культуры общества, приверженности людей к идеалам добра и справедливости.

Существенные различия права и морали заключаются в следующем. Нормы права создаются, изменяются, отменяются государством в процессе деятельности полномочных государственных органов. Правотворчество – это исключительная прерогатива государства. Нормы морали формируются стихийно в процессе жизни и практической деятельности людей, спонтанно признаются социальными общностями и не нуждаются в признании государством. Правовые нормы закрепляются в официальных письменных актах государства, на которые можно ссылаться при решении юридических дел, и вне такой внешне выраженной официальной формы существовать не могут. Моральные же нормы и принципы не имеют официальных форм выражения, существуют в сознании людей, формулируются в произведениях литературы и искусства, религиозных источниках. У морали и права различны оценочные критерии поведения людей. В праве используются такие критерии как правомерно-неправомерно, законно-незаконно, имеет право - несет обязанность и т.д. Для моральной оценки существуют иные критерии: морально-аморально, честно-нечестно, похвально-постыдно, благородно-подло и т.д. Мораль и право не всегда совпадают по сферам их действия. Практически не существует областей жизни людей, которые в той или иной степени не подлежат моральным оценкам. Право же регулирует не все, а наиболее важные сферы общественных отношений (собственность, власть, правосудие, экология, взаимоотношения личности и государства), которые могут и должны быть регламентированы государственно-властными средствами. Целый ряд личных, бытовых и иных отношений, где действуют моральные установления (любовь, дружба, вкусы, привычки), в сферу регули-

рующего воздействия права не входят. Право и мораль различны и по степени конкретности своих предписаний. Моральные нормы носят более общий характер и представляют собой принципы поведения – принципиальность, взаимопомощь, правдивость и т.д. Нормы же права более конкретны, четко указывают права и обязанности участников правоотношений. Различия между правом и моралью проводятся и по методам их обеспечения. Нормы права обеспечиваются государственным принуждением в случае их нарушения. Соблюдение норм морали опирается на общественное мнение, меры духовного воздействия порицание аморальных поступков окружающими, а также на внутренние стимулы нравственного поведения: совесть, чувство стыда, долг, честь, порядочность.

Говоря о взаимоотношении морали и права, необходимо отметить, что их требования в решающих сферах отношений по содержанию совпадают. То, с чем борется право, как правило, осуждает и мораль. Ряд юридических норм вытекает из религиозно-нравственных постулатов, таких как «не убий», «не укради». Закрепляя в законе запреты на совершение аморальных, наиболее вредных и опасных для общества деяний, право подкрепляет их юридическими санкциями, применяемыми к нарушителям общественного порядка. С другой стороны, то, что право разрешает и поощряет, как правило, приветствует и мораль. Любое противоправное поведение обычно является и аморальным поступком. Право требует соблюдать закон, это же предписывает и мораль.

Право и мораль постоянно связаны при осуществлении правосудия, охраны общественного порядка. Без использования нравственных критериев невозможно объективно и справедливо решать дела о хулиганстве, клевете, выселении за невозможностью совместного проживания, лишении родительских прав, судьбе детей и т.д. В ряде случаев правовые нормы служат важным инструментом воспитания людей, вытеснения из их сознания устаревших и вредных моральных обычаев и убеждений, таких как кровная месть, умыкание невесты.

Наиболее характерной чертой взаимодействия права и морали является их сближение, взаимопроникновение, усиление их согласованного воздействия на общество. В процессе совместного регулирования общественных отношений возникает качественно новое явление – морально-правовое воздействие. Право и мораль как составные части этого явления, в совокупности образуют реально существующую социальную ценность. Это нашло своё надлежащее выражение в статье 2 и главе 2 Конституции РФ. В свою очередь конституционные нормы дублируются в российском законодательстве [3].

В соответствии со ст. 7 федерального конституционного закона «О судебной системе Российской

Федерации», все равны перед законом и судом. Суды не отдают предпочтения участвующим в процессе сторонам по признакам их государственной, социальной, половой, расовой, национальной, языковой или политической принадлежности, либо в зависимости от их происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, места рождения, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а равно и по другим основаниям. Закреплённый в данной статье принцип равноправия касается всех сфер жизни. Он означает одинаковый подход, равную мерку при решении вопроса о правах и свободах, обязанности и ответственности всех людей, относящихся к той или иной категории, указанной в законе.

Ряд правовых норм, обеспечивающих достоинство человека, закреплён в законодательстве о здравоохранении.

В законодательстве предусмотрены определённые механизмы защиты человека от проведения пыток, жестокого, бесчеловечного или унижающего его достоинство обращения и наказанию.

Нормы морали нашли своё отражение в нормативных актах, посвящённых регламентированию деятельности правоохранительных структур. Государство гарантирует соблюдение прав и свобод человека и гражданина при осуществлении органами федеральной службы безопасности своей деятельности. Моральные нормы нашли отражение в требованиях, предъявляемых к государственным служащим.

Различные уровни отражения морально-правовых норм имеются и в российском уголовном законодательстве. Именно уголовно-правовая регламентация людских поступков и уголовное преследование наиболее тесно связаны с моралью. Выдающийся судебный деятель А. Ф. Кони большое внимание уделял проблеме внутреннего убеждения судьи. Судья, по убеждению А. Ф. Кони, должен напрягать все свои душевные силы для отыскания истины в деле. «В основе душевного приговора должна лежать не только логическая неизбежность, но и нравственная обязательность». По мнению Кони «совесть – это высочайшее проявление души. Правосудие не может быть отрешено от справедливости» [4].

Таким образом, право активно содействует утверждению прогрессивных моральных представлений в обществе. Нормы морали, в свою очередь, наполняют право глубоким нравственным содержанием, содействуя эффективности правового регулирования, одухотворяя действия и поступки участников правоотношений нравственными идеалами.

Тесное взаимодействие между правом и моралью не исключает в некоторых случаях наличия между ними расхождений, несогласованностей. В жизненных обстоятельствах возникают определённые противоречия между правосознанием и моральным сознанием общества, отдельных социальных групп, «столкновения» между нормами морали и права. Практика внутригосударственной и международной жизни свидетельствует, что между правом и моралью имеются противоречия в регулировании имущественных, семейных, трудовых, экологических, международных отношений. Противоречия между правосознанием и моральным представлением могут быть в определении преступления, административного проступка, мер уголовной, административной, имущественной ответственности. Для возникнове-

ния таких противоречий, несогласованностей имеется несколько причин. Одна из них – это динамизм морали, достаточная гибкость ее принципов. Мораль движется впереди права, которое более консервативно в силу своей формальной природы, необходимости оформлять свои требования в официальных правотворческих актах. Другая причина – конъюнктурные, политические, лоббистские и иные факторы, которые всегда присутствуют в правотворческой работе, а также и просто ошибки законодателя. В том случае, когда нормы права приходят в противоречие с общественным мнением, требованиями нравственности, долгом компетентных государственных органов является принятие необходимых мер по совершенствованию правового регулирования. Право в целом должно соответствовать моральным взглядам, убеждениям народа.

Право во всех его проявлениях должно быть пронизано нравственностью. Правовая жизнь общества не может развиваться вне моральных категорий гуманизма и социальной справедливости, совести и чести, добра и человеческого достоинства, свободы и ответственности. Органически включённость этих нравственных идеалов и принципов в реальные правовые связи и отношения – свидетельство повышения идеалов и моральной ценности права. «Нравственное измерение» права – неотъемлемое условие его дальнейшего развития и совершенствования, усиление его личностной, гуманистической ориентации.

Анализируя соотношение права и морали, можно заключить, что выполнение правовых норм в значительной мере обуславливаются тем, в какой мере они соответствуют требованиям морали. Нормы права не должны противоречить положительным устоям общества. Вместе с тем требования общественной морали непременно учитываются государственными органами при разработке нормативных актов государства. Внутренняя моральность права – одно из важных условий его эффективности. Эффективность законодательства будет несравненно выше, если его предписания будут опираться не только на власть, но в первую очередь на общечеловеческие моральные постулаты и принципы.

Известно положение, обоснованное ещё русским философом В.С. Соловьёвым, что «право есть минимум нравственности, равно для всех обязательный». Чем выше нравственная обоснованность права, чем ближе ее содержание к моральным постулатам, выработанным мировой цивилизацией на протяжении веков, тем оно более демократично, гуманно, справедливо. Право должно способствовать утверждению идеалов добра и справедливости в обществе. Судебные и другие правоприменительные органы обращаются при определении юридических мер к моральным нормам, а некоторые правовые нормы непосредственно закрепляют моральные нормы, усиливая их юридическими санкциями. Через право осуществляется охрана моральных норм и нравственных устоев.

Нравственность является источником права. Право является средством реализации нравственности.

Библиография

1. Алексеев С.С. Философия права. – М.: Норма, 1999. – 329с.
2. Букреев В. И. Римская И. Н. Этика права. – М.: Юрайт, 2000. – 336с.
3. Конституция РФ. – М.: изд. «ОМЕГА-Л», 2005г., 40с.
4. Кони А. Ф. Избранные сочинения в 2-х т. – 2-е изд., доп. – М.: Юрид.лит., 1959. – 536,628с.

Практика благотворительности и меценатства как направление деятельности социально ориентированного предпринимательства

Успех деятельности предпринимателя, корпорации определяется многими факторами и, в частности, взаимосвязью типа: «предприниматель - общество», иначе говоря, мерой ответственности предпринимателя перед обществом, общественностью.

Предпринимательская деятельность должна быть организованной и проводимой с учетом не только частных экономических интересов, но и интересов и потребностей общества, последствия ее должны быть положительными для него; другими словами, она должна быть социально ориентированной.

Одним из приоритетных направлений социально ориентированной деятельности предпринимательства является практика благотворительности и меценатства.

С давних времен предприниматели, купцы и промышленники пытались достичь общественного признания посредством «внеэкономических» действий, которые пользовались бы в обществе высоким престижем. Так возникла концепция «служения бизнесу обществу», начальными формами которой были благотворительность и меценатство, особенно широко распространенные в среде славянских народов.

Существуют несколько факторов возникновения и развития практики благотворительности и меценатства, которая имеет глубокие исторические корни[1]. Во-первых, сугубо субъективный фактор, связанный, с одной стороны, с желанием слоя купцов и промышленников удовлетворить собственные тщеславие и амбиции; с другой, с личностным стремлением предпринимателя оправдать, с нравственным позиций, наемный труд, свой достаток и деятельность по его накоплению.

Одним из первых видов благотворительности, который был широко распространенным в XIX века, было пожертвование «больным и убогим». Предпринимателями выделялись средства на строительство приютов, больниц, богаделен и т.п. Концентрируя большие средства, приобретенные в результате успешной предпринимательской деятельности, промышленники, купцы, банкиры использовали их с большой щедростью и великодушием как пожертвования на храм. Постепенно идея благотворительности по религиозно-нравственным мотивам уступила место идее служения общественным интересам.

Во-вторых, политический фактор. На мотивацию поведения предпринимателей существенное влияние оказывает дух государственности. Так, в частности, в свое время на территории Российской империи была развита «идеология служения», идеями которой были проникнуты все слои общества. В этой связи показательны слова крупного текстильного фабриканта и создателя всемирно известной картинной галереи П.М.Третьякова о том, что он стремился «...наживать для того, чтобы нажитое от общества вернулось также в общество (народ) в каких-то полезных учреждениях»[2, с.252].

В-третьих, социальный фактор. Благотворительность и меценатство, отчасти, способствовали уменьшению социальной напряженности в обществе, которая порождалась развитием бизнеса. Отметим, что в этом аспекте судьба российских предпринимателей особенно

поучительна, поскольку, сделав много полезного для развития отечественной культуры, они не уделяли, как правило, достаточного внимания социальной защите населения.

Только в конце XIX-начале XX века промышленники осознали ключевую роль работника на производстве и для того, чтобы иметь квалифицированный персонал, начали участвовать в развитии образования и культуры. Отсюда - отчисления на школы, училища, университеты. Заслуживает внимания тот факт, что до революции 1917 года на фабриках таких российских предпринимателей, как Коновалова, Прохорова, рабочие имели социальные блага (больницы, школы, льготы)[3], которые в странах Западной Европы получили распространение лишь во второй половине XX века.

Показательна благотворительная деятельность членов семьи российского купца О.О.Бахрушина (1823-1916), сумма пожертвований которых составила почти 1800000 российских рублей[4]; промышленников и талантливых администраторов братьев Николая и Федора Терещенко[5].

Анализ практики благодетельства в Российской империи показывает, что со временем в ней зарождается новая традиция, которая пользуется значительным общественным престижем, - меценатство - добровольная деятельность, направленная на материальную, финансовую поддержку творческих личностей, культурных институтов (музеев, выставок, театров, художественных школ и других общественных культурных учреждений) и частное коллекционирование памятников духовной культуры с последующей их передачей в просветительские центры.

К наиболее известным меценатам дореволюционной России следует отнести С.Т.Морозова (1860-1944). Его общие расходы только на строительство Художественного театра составили около 500 тысяч рублей. Другой российский меценат, С.И. Мамонтов (1841-1918), был создателем и режиссером первого в России частного оперного театра, солистами которого были С.В. Рахманинов и Ф.И.Шаляпин[6].

Наиболее известными украинскими меценатами до революции 1917 года были упомянутые выше братья Терещенко, благодаря усилиям которых в Киеве, фактически, была основана «вторая Третьяковка» - Киевский музей русского искусства, в котором представлены работы великих русских мастеров: И.И.Шишкина, Н.Н.Ге, В.В. Верещагина и др.

Таким образом, есть основания утверждать, что деятельность предпринимателей издавна отличалась высокой общественной направленностью. Уделяя значительное внимание социальной, духовной и политической жизни общества, они не ограничивали его только бизнесом.

Более или менее, масштабно и регулярно проявлять «деятельное милосердие» (то есть, благотворительность, филантропию) могли только владельцы избытка соответствующих материальных ресурсов, люди состоятельные. Отношение к их деятельности в обществе никогда не было однозначно положительным. Ведь, чужое умение «начать что-нибудь», «иметь склонность, способность к

новым начинаниям, значительным оборотам», быть «смелым, решительным, отважным на дела такого рода».[7, с.388] обычно раздражает менее активных, прагматичных и успешных.

Большинство традиционно отказывает богатым в признании даже добрых намерений, находясь в постоянных поисках (как правило, успешных), так называемых «истинных намерений» благотворителей. Значительный «вклад» в это дело внесли в свое время такие выдающиеся представители отечественного искусства, как: Т.Шевченко, И.Карпенко-Карый, Д.В.Григоревич, И.С.Тургенев, Ф.М.Достоевский, А.П.Чехов, М.Горький и другие.

В определенной степени критическое отношение общества к предпринимателям и их деятельности имеет основания. Так, по воспоминаниям очевидцев, П.Третьяков, благодаря которому сформировалась русская школа живописи, достаточно мелко торговался при покупке картин; меценат-заводчик С.Мамонтов, который собственными средствами поддерживал русскую оперу, беспощадно эксплуатировал рабочих. Вполне вероятно, сугубо эгоистические, прагматичные интересы исповедуют и современные бизнесмены-филантропы, а именно: личный поиск чувства новизны, забота о собственной репутации, предусматривающая создание положительного имиджа, формирование лояльного отношения общества к личности предпринимателя и деятельности компании, которую он представляет, и т.д.

По мнению автора, истина находится посередине: в своей благотворительной деятельности предприниматели руководствуются материальными, духовными и нравственными соображениями одновременно. Мотивы эти тесно переплетены, взаимовлияют и взаимоопределяют друг друга и, возможно, главным мерилом их общественной пользы стоит признавать то, что именно предприниматели оставили и оставляют после себя потомкам.

В современном мире отношение общественности к практике благотворительности и меценатства также неоднозначно. С одной стороны, любые шаги физических или юридических лиц, направленные на поддержку конкретного человека (например, оздоровление ребенка из многодетной семьи, поздравления детей, живущих в приюте, с праздником и т.д.) или конкретного мероприятия (например, поиск талантливых детей и содействие им в дальнейшей учебе, покупка медицинского оборудования для больницы, финансирование вывоза мусора из городского парка и т.д.) воспринимаются обществом однозначно положительно. С другой стороны, в таких мероприятиях, а также создании благотворительных фондов часто и общественность, и государство усматривают способ минимизации уплаты налогов[8].

Причина такого положения вещей является более глубокой, чем кажется на первый взгляд: во-первых, предпринимателям, как и любым другим людям, хочется видеть общественно положительные результаты своей деятельности воочию, непосредственно участвуя в организации и контроле эффективности благотворительных мероприятий; бизнесмен желает незамедлительно, самостоятельно и адресно оказывать помощь тем, кто в ней нуждается, не теряя время на преодоление различных бюрократических препятствий со стороны государства в подобных делах. (С этой целью, например, в Украине, благодаря гранту Фонда Виктора Пинчука, создан сайт Украинской Биржи Благотворительности (УББ) - первой в стране независимой

общенациональной инфраструктуры онлайн благотворительности[9]); во-вторых, собственно, само государство должно демонстрировать обществу, бизнесменам, умение разумно и целесообразно распоряжаться средствами из своей казны, минимально расходуя их на обеспечение собственного бюрократического механизма.

Отметим при этом, что в большинстве развитых стран создание благотворительных фондов, наоборот, поощряется властью. Более того, собственно, сам фонд, а также лица, делающие пожертвования на фонд, получают льготы при налогообложении. Благотворительная деятельность компаний демонстрирует их социальную ответственность, способствует налаживанию социального партнерства, укреплению их положительного имиджа, следовательно, и позиций на рынке; позволяет выгодно позиционировать бизнес на международной арене[10].

Современные отечественные и зарубежные предприниматели (Р.Ахметов, семья Пинчуков, Б.Фельдман, В.Спиваков, Б.Гейтс, Г.Форд, Дж.Кларк, Дж.Сорос и другие), осуществляя конкретные шаги по активизации своей деятельности в общественной жизни, возрождают практику меценатства и благотворительности. Так, владелец и основатель компании Microsoft Б.Гейтс в начале 2012 года пожертвовал Всемирному фонду по борьбе со СПИДом, туберкулезом и малярией 750 миллионов долларов США[11]; Джеймс Кларк, один из основателей Netscape Communications, в период с 1999 по 2001 годы подарил 90 миллионов долларов США на создание биомедицинского инженерного центра[12].

В Украине на протяжении 2011 года Благотворительный фонд «Развитие Украины», который финансируется исключительно владельцем корпорации СКМ Р.Ахметовым, реализовал 110300000 гривен на программы, направленные, в частности, на поддержку национального усыновления, борьбу с туберкулезом в Донецкой области, лечение и диагностику онкозаболеваний, строительство центра для детей с врожденным пороком сердца; Фонд Виктора Пинчука профинансировал на 167100000 гривен программы, направленные на создание неонатальных центров для новорожденных, поддержку талантливой молодежи ежемесячными стипендиями, развитие современного искусства в Украине[13]. Журнал «Корреспондент», определив десять главных частных филантропов Украины, подсчитал, что эти люди отдали на благотворительность только за 2011 год более полумиллиарда гривен[14].

Итак, наиболее дальновидные и образованные предприниматели издавна воспринимают благотворительность как долгосрочное капиталовложение на социальные нужды общества, демонстрируя, таким образом, цивилизованный профессиональный подход к решению актуальных социально-экономических проблем. Это был и есть, по мнению автора, не абстрактный гуманизм, а осознание необходимости ориентироваться в экономической деятельности на высокие моральные ценности.

Меценатство и благотворительность, таким образом, выступают наиболее распространенным видом направления материальных ресурсов на решение социальных проблем - социального инвестирования состоятельных людей. В этой связи целесообразным является создание механизма, который делал бы благотворительные поступки престижными. Главная роль в формировании такого механизма отводится, безусловно, государству.

Если говорить об украинском опыте на этом пути, то практика показывает, что уничтожение льгот, необходимость уплаты налога с благотворительных средств приводит к свертыванию деятельности благотворительных организаций [15], что является результатом непродуманной политики государства.

Государство должно увидеть в меценатах, спонсорах, благотворительных фондах своих партнеров в решении социальных проблем. Благотворительность должна стать серьезным фактором социальной политики страны.

Таким образом, модель социально ориентированного предпринимательства выступает наиболее адекватной и перспективной для экономического развития, как с позиций коммерческого расчета, так и с позиций морали. Как тут не вспомнить слова известного классика философии Ф.Бэкона: «Бессмертие животных - в потомстве, человека же - во славе, заслугах и деяниях» [16, с.44]

Практика благотворительности и меценатства воочию демонстрирует влияние морали на экономическое сознание и экономическое поведение субъектов хозяйственной деятельности, зависимость развития экономического бытия человека, общества в целом от морально-духовной компоненты. Активизация роли и значения последней способствует процессу гуманизации общества, росту в нем духовности, усиливая, таким образом, перспективы устойчивого развития мира.

Библиография

1. История сохранила знание о примере индивидуальной филантропии, датированный задолго до того, как Меценат - лицо, приближенное к римскому императору Августу (1 в. до н.э.), - начал предоставлять безвозмездно материальную помощь из собственных средств деятелям искусства, поэтам, в частности, и чьим именем начали позже называть его бескорыстных последователей. Это - воспоминание о раздаче зерна голодающим во время засухи, найденное в гробнице египетского фараона.
2. Боткина А. П. М. Третьяков в жизни и искусстве. - М.: Высшая школа, 1991. - 351 с.
3. www.okipr.ru
4. Там же.
5. Там же.
6. Там же.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т.т. - Т. 3: П. // Владимир Иванович Даль. - 4-ое издание, стереотипное. - М.: Русский язык - Медиа, 2007. - 555, [3] с., 1 портр.
8. <http://taxua.it-blogs.com.ua>
9. www.ubb.org.ua
10. [www.mbfportal.com](http://mbfportal.com)
11. rbc.ru
12. news.stanford.edu
13. Кс. Карпенко. Искусство требует жертвований // Корреспондент. 16 декабря 2011.
14. Там же.
15. Для сравнения: по данным журнала «Корреспондент» от 9 марта 2012 года, в западноевропейских странах филантропы пользуются налоговыми льготами, например, могут уменьшать свой доход, облагаемый налогом, на сумму произведенных пожертвований. В США они совсем освобождены от налога с доходов физических лиц на федеральном уровне. Отечественные же благотворители не только не имеют льгот, но и сумма пожертвований облагается налогом с доходов физических лиц. (Из статьи К. Тымкив «Скорая помощь».).
16. Таранов П.С. 120 философов: Жизнь. Судьба. Ученые. Мысли: Универсальный аналитический справочник по истории философии: В 2-х т.т. - Симферополь: «Реноме», 2002. - Т.2. - 704 с.

Авторы



Анохин Дмитрий Геннадьевич

г. Белгород

Аспирант факультета романо-германской филологии БелГУ.



Ахметзянов Ленар Магсумович

г. Курск

Академик Международной Академии Наук экологии безопасности, доктор медицинских наук, профессор кафедры «Прикладная информатика» НОУ ВПО Регионального открытого социального института, профессор кафедры гуманитарно-социальных и естественнонаучных дисциплин филиала «Московский институт права» в г. Курске, почетный работник высшего профессионального образования РФ. Имеет три высших образования: медицина (Казанский государственный медицинский институт), право (Благовещенский университет марксизма-ленинизма), государственное и муниципальное управление (Региональная академия государственной и муниципальной службы при Президенте РФ). Научное направление: информатизация научных исследований и образовательного процесса; изучение здоровья населения. Научных публикаций - более 260 (статьи, учебные пособия, монографии, программное обеспечение) отражают формирование личности под воздействием факторов окружающей среды, в том числе социальной сферы. Хобби: пение - классика, народные песни и духовные песнопения.



Белозерцев Евгений Петрович

г. Воронеж

Заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор.



Бредихин Анатолий Петрович

г. Курск

Кандидат педагогических наук, доцент, член Союза художников РФ, член Союза дизайнеров РФ.

Человеческая жизнь имеет начало и конец. Искусство – вечно! Ради созидания Красоты и Добра стоит жить!



Булатников Игорь Евгеньевич

г. Курск

Кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент АПСН, докторант кафедры психологии образования и социальной педагогики КГУ.



Булатникова Марина Евгеньевна

г. Москва

Старший преподаватель кафедры математического анализа (МИИТ, Москва), аспирантка кафедры психологии образования и социальной педагогики КГУ



Велчев Валентин

г. Враца, Болгария

Магистр биологии и химии, магистр богословия. Учитель биологии и химии.

Болгарская православная церковь, мирянин.



Вершинина Дарья Александровна

г. Курск

Студентка факультета клинической психологии Курского Государственного Медицинского Университета.

Православная христианка.



Воробьева Ольга Алексеевна

г. Курск

Кандидат педагогических наук, доцент, зав.отделением Советского педагогического колледжа Курской области.

Православная христианка, признающая бесценность и уникальность человеческой жизни как Творения Бога, уважающая культурные ценности и религиозные верования других этносов.



Геллер Галина Андреевна

г. Курск

Кандидат педагогических наук, доцент.

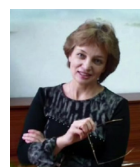
Воспитание... должно сообщить ребенку новый способ жизни. Его основная задача не в наполнении памяти, и не в образовании интеллекта, а в зажигании сердца (И.А.Ильин).



Гороховская Ирина Владимировна

г. Вологда

Кандидат педагогических наук, доцент.



Грачева Галина Владимировна

г. Курск

Преподаватель музыки ДШИ № 1 им. Г.В. Свиридова.



Гуляев Алексей Николаевич

г. Курск

Кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и социальных дисциплин, проректор по работе со студентами Курского института менеджмента, экономики и бизнеса. Окончил историко-педагогический факультет Курского государственного педагогического института, успешно защитил диссертацию кандидата исторических наук по теме «Развитие органов внутренних дел Курской области в 1953-1991 гг.», написал ряд научных статей по истории правоохранительных органов, а так же на социально-философские темы, участвовал в создании ряда книг, изданных в Курске, Белгороде, Орле, Москве, Санкт-Петербурге, Сумах, Харькове.

Православный Христианин.



Деева Екатерина Викторовна

г. Старый Оскол, Белгородская область

Аспирантка Курского государственного университета, преподаватель гуманитарных дисциплин Старооскольского филиала Белгородского Государственного Университета, специалист управления по делам молодёжи администрации Старооскольского городского округа.

Православная христианка. Считаю, знание и деятельность формируют личность, личность молодого поколения, в руках которого завтрашний день нашей страны.



Зацепин Иван Иванович

г. Курск

Старший следователь по особо важным делам СК РФ по Курской области, аспирант Курского государственного университета.

Христианин, гражданин и патриот России, испытывающий гордость за свою национальную историю и культуру, уважающий историю и культуру других народов.



Ильинская Ирина Петровна

г. Белгород

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета.


Каширский Дмитрий Валерьевич
г. Барнаул

Кандидат психологических наук, доцент департамента общественных наук и социальных технологий Алтайской академии экономики и права.


Кондратова Галина Александровна
г. Архангельск

Доктор философских наук, профессор кафедры отечественной истории Поморского государственного университета. Кандидат культурологи. Автор около 50 научных публикаций, в том числе монографии.

Православная христианка.


Коротких Михаил Николаевич
г. Курск

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Курского музыкального колледжа-интерната слепых.

«Русский человек всего менее знаком с тем, что всего ближе к нему...» В.И. Даль.


Кучеренко Александр Владимирович
г. Курск

Кандидат философских наук, доцент кафедра философии и социально-гуманитарных дисциплин Академии государственной и муниципальной службы.

Основу религиозной веры составляют нравственные ценности, но процесс становления конфессий часто демонстрирует отход от них в область прямо противоположных содержания исторических событий. Расхождение в специфических способах поклонения Богу разобщает верующих, забывающих о главных основах религиозной веры – моральных. В результате ежедневное служение общезначимым нормам поведения подменяется периодическими ритуальными действиями, лишь символизирующими принадлежность человека к вере в Бога.


Лихих Геннадий Алексеевич
г. Курск

Врач. Епископ Церквей Евангельских Христиан-баптистов Курской области с 1988 по 2010 год. Руководитель апологетического служения РСЕХБ. Возглавляет Совет попечителей Научного библейского центра «Апологет».

Христианское воспитание получил в семье. Во время службы в армии и в годы учебы познакомился с теорией и практикой научного атеизма. Поэтому имел возможность сравнивать и выбирать. Принял крещение по вере в 1976 году. В студенческие годы участвовал в христианском молодежном движении.

Лауреат номинации “2000 выдающихся религиозных лидеров 20-го столетия” Международного биографического центра Кембриджа.

Автор книги «Не надо впадать в руки врача» и ряда публикаций.

С женой Татьяной воспитали пять детей.

Убежден, что Библия вечна и современна для любой эпохи, а учение Иисуса Христа здорово, практично и жизненно необходимо каждому человеку.


Матренин Павел Викторович
г. Белгород

Аспирант кафедры педагогики профессионального образования Белгородского государственного института культуры и искусств.


Меньшикова Анастасия Николаевна
г. Курск

Аспирантка, ассистент кафедры графического дизайна Курского государственного университета.



Муравьев Сергей Анатольевич

г. Курск

Кандидат философских наук, доцент.



Невельская-Гордеева Елена Петровна

г. Харьков, Украина

Кандидат философских наук, доцент, исполняет обязанности заведующего кафедрой логики Национальной юридической академии Украины имени Ярослава Мудрого. Родилась в 1961 году в городе Харькове. В 1983 году закончила отделение психологии Харьковского государственного университета. Работала социологом на приборостроительном заводе, психологом в отделе эргономики Харьковского филиала Всесоюзного научно-исследовательского института технической эстетики, в эргодизайн-студии. Закончив аспирантуру в 1994 году, защитила кандидатскую диссертацию «Философский анализ проблемы самоопределения личности: на материале психологических, педагогических и эргономических исследований». Работает над докторской диссертацией «Человек в нормативном поле». За время преподавательской работы читала курсы психологии, культурологии, истории религии; последние десять лет — логики. Замужем, две дочери, внук.

Я — православная христианка и мои мировоззренческие убеждения основываются на Символе веры, утвержденном на I Вселенском Соборе в Никее в 325 году по Р.Х.: «Верую во единого Бога Отца, Вседержителя, Творца небу и земли, видимым же всем и невидимым. И во единого Господа Иисуса Христа, Сына Божия, Единородного, Иже от Отца рожденного прежде всех век; Света от Света, Бога истинна от Бога истинна, рожденна, несотворенна, единосущна Отцу. Имже вся быша. Нас ради человек и нашего ради спасения сшедшего с небес и воплотившагося от Духа Свята и Марии Девы и вочеловечивша. Распятого страдавши, и погребенна. И воскресшаго в третий день по Писанием. И возшедшаго на небеса, и сидяща одесную Отца. И паки грядущего со славою судити живым и мертвым, Его же Царствию не будет конца. И в Духа Святаго, Господа, Животворящего, Иже от Отца исходящего, Иже со Отцем и Сыном спокланяема и сславима, глаголавшаго пророки. Во едину Святую, Соборную и Апостольскую Церковь. Исповедую едино крещение во оставление грехов. Чаю Воскресения мертвых, и жизни будущего века. Аминь».



Негров Александр Иванович

г. Санкт-Петербург

Доктор богословия в области Нового Завета, Основатель центра лидерологии Санкт-Петербургского Христианского университета, заведующий кафедрой библеистики, экстраординарный профессор Нового Завета Государственного университета г. Претория (ЮАР). Член-корреспондент Общества Библейской Литературы (Society of Biblical Literature), Общества Исследователей Нового Завета ЮАР (Society of New Testament Studies of South Africa) и Евангельского Богословского Общества (Evangelical Theological Society). Пресвитер Церкви евангельских христиан-баптистов.

Истинная любовь и справедливость пробуждаются, когда человек подчиняется господству Иисуса Христа. Библия служит доказательством того, что благодаря отклику Богу, социальные и религиозные барьеры в обществе могут быть преодолены.



Обровец Владимир Васильевич

г. Москва

Кандидат технических наук, старший научный сотрудник, учредитель Русско-Американского Института, пресвитер Церкви евангельских христиан-баптистов.



Ольховский Владислав Сергеевич

г. Киев, Украина

Доктор физико-математических наук, профессор (физика атомного ядра и элементарных частиц). Член Украинского Физического Общества, член Американского Математического Общества, член-корреспондент Accademia Peloritana dei Pericolanti (Messina, Italy), член-корреспондент Accademia Gioeni delle Scienze Naturali (Catania, Italy), академик New-York Academy of Sciences (New York, USA). Магистр богословия.

Заведующий лабораторией временного анализа ядерных процессов Института ядерных исследований НАН Украины. Директор Института проблем происхождения и развития вселенной и жизни. Включен в энциклопедию «Who is Who in the World».

Публикации: научных более 250, христианских, научно-апологетических - более 50.

Диссертации:

1989 – докторская диссертация: Методы исследований ядерных реакций с помощью анализа их длительностей и энергетической структуры S-матрицы, Институт ядерных исследований НАНУ.

1964 – кандидатская диссертация: Взаимодействие нейтронов с ядрами, Киевский государственный университет им. Т.Г. Шевченко.

Области исследований:

теоретическая и математическая физика;

теоретическая ядерная физика;

квантовая механика и квантовая электродинамика;

квантовая физика живого;

научная апологетика христианства.

Основные результаты исследований: В квантовой физике обосновал, что время является квантово-физической наблюдаемой величиной, канонически сопряжённой энергии. Разработал самосогласованное определение длительности квантовых столкновений и ядерных реакций, а также времён туннелирования частиц и фотонов через потенциальные барьеры (получивший с 1994 г. название Olkhovsky-Recami Approach).

В теоретической ядерной физике открыл ряд эффектов в ядерных реакциях в области изолированных резонансов, искажённых нерезонансным фоном (в частности, явление задержки – опережения [delay-advancerphenomenon]), а также в области перекрывающихся неразрешённых резонансов.

Обобщил и исправил стандартные методы ядерной хронометрии для альфа-радиоактивных хронометров с большими временами жизни в астрофизических и геофизических процессах.

В математической физике доказал ряд теорем по математической теории квантовых столкновений. Расширил содержание теоремы Крылова-Фока для распада метастабильных систем.

В области этики среди научных работников разработал и обосновал на основе Хартии научного работника Международной Федерации Научных Работников и христианской этики Кодекс чести учёного.

В научной апологетике христианства и в христианской философии провёл новый анализ соотношения научного знания и христианской веры,

провёл сравнительный анализ современных научных данных и библейских исследований по возрасту вселенной, звёзд и земли.

Основные проводимые исследования:

Исследования сверхсветовых групповых и сигнальных скоростей в процессах туннелирования фотонов и возможностей их применения в квантовой информатике.

Явления временных резонансов (взрывов) в распаде составных образований в высоко-энергетических ядерных реакциях.

Вызов научной христианской апологетике со стороны современного натурализма и эволюционизма, постмодернизма и критического реализма в науке и философии.

- Исследования процесса туннелирования частиц и фотонов при наличии квантовой диссипации..

Христианин, сторонник Никейского символа веры.

Моё личное практическое кредо:

Блаженны алчущие и жаждущие правды, ибо они насытятся [Мф.5:6].

И познаете истину, и истина сделает вас свободными [Ин.8:32].



Панахова Светлана Александровна
г. Вологда

Кандидат педагогических наук, доцент, директор Вологодского педагогического колледжа.



Пархоменко Наталья Александровна
г. Курск

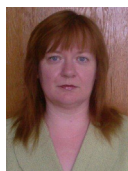
Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель председателя Комитета образования и науки администрации Курской области. Окончила физико-математический факультет Курского государственного педагогического университета, специализируется в области философии образования, ведет активную исследовательскую деятельность, связанную с генезисом идеалов воспитания в истории философско-педагогической мысли, анализом природы целей социального воспитания и социально-педагогических парадигм, их феноменологических, онтологических и аксиологических характеристик. Особое внимание концентрирует на особенностях национальной культуры и традициях социального воспитания детей и молодежи в русской народной педагогике.



Пашков Александр Григорьевич
г. Курск
Доктор педагогических наук, профессор.



Пашкова Мария Ивановна
г. Курск
Кандидат педагогических наук, доцент.



Переславцева Лилия Ильинична
г. Белгород
Заместитель директора музыкального колледжа им. С.А. Дегтярева Белгородского государственного института культуры и искусств.



Побережный Александр Алексеевич
г. Курск
Кандидат философских наук, доцент кафедры философии Курской государственной сельскохозяйственной академии им. И. И. Иванова.

Глубоко верующий. Считаю, что единственным достойным человека смыслом жизни может быть его духовный рост, который я вижу в постижении Божественных истин, причем не только на уровне сознания, но и на гораздо более глубоком уровне, что, в конечном счете, является приближением к Богу.



Поздняков Алексей Викторович
г. Курск
Кандидат педагогических наук, доцент.



Прокопьева Марина Юрьевна
г. Курган
Кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии Курганского госуниверситета. Область научных исследований: философская антропология.



Раздорская Олеся Владимировна
г. Курск
Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, старший преподаватель кафедре иностранных языков Курского Государственного Медицинского Университета. Автор методического пособия «Английский язык для медиков: знакомимся с профессией», 90 публикаций в российской и зарубежной печати, соавтор двух монографий. Тематика научных исследований – формирование рефлексивной культуры и креативности преподавателя медицинского вуза, преподавание английского языка для студентов с бытовым билингвизмом, воспитание уважения к представителям разных народов, культур, религий.

Христианка. Уважаю убеждения и ценности представителей других конфессий. Считаю, что в современной России верующие и учёные должны противостоять волне мистицизма, оккультизма и паранауки.



Репринцев Александр Валентинович
г. Курск
Доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета. Автор более 200 работ по проблемам теории и методики профессионального образования молодежи, формирования духовной культуры юношества.

Православный, уважающий нравственные нормы и культурные традиции других народов и религий.


Репинцева Елена Алексеевна
г. Курск

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики Регионального открытого социального института, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета. Область научных интересов – философия и история образования, общие основы педагогики, педагогика высшей школы, теория и методика воспитания, социология образования.

Автором опубликовано более 150 работ, в том числе монографии «Игра в образовании ребенка: от прошлого – к настоящему» (2004); «Педагогика игры: Теория. История. Практика» (2005); хрестоматия «Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале» (2005, 2006).

РГНФ поддержаны проекты автора «Эволюция социально-педагогических функций и содержания игровой деятельности учащейся молодежи в условиях изменяющегося российского общества» (2004-2005); «Игровая аддикция школьников: природа, формы проявления, способы преодоления» (2006-2007).

Православная христианка. Толерантна к культурным нормам, традициям и религиозным убеждениям других этносов.


Рудская Наталья Викторовна
г. Курск

Специалист Комитета образования г.Курска, аспирантка кафедры психологии образования и социальной педагогики.


Русанова Елена Николаевна
г. Белгород

Аспирантка кафедры философии НИУ «Белгородский государственный университет».

Православие – это жизнь. Если мы не живем по-православному, мы просто не православные, вне зависимости от того, к какой вере мы формально принадлежим.


Рыжов Василий Васильевич
г. Нижний Новгород

Доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета, президент Ассоциации ученых-христиан РСХБ.

Автор и редактор 263 научных трудов и публикаций, в том числе 68 книг.

Основные монографии:

- Руководство развитием коллектива, М., 1992.
- Психологическая коррекция общения, М., 1996.
- Мировоззренческие основы образования, Н.Новгород, 2001.
- Христианство, наука, образование, М., 2004.
- Психология творческой личности.- В 3-х томах, Н.Новгород, 2006.
- Психологическая диагностика способностей к иностранным языкам, М., 2009.
- Формирование нравственно-экологического сознания студентов. М., 2010.
- Психологическая устойчивость личности к информационным воздействиям, М., 2011
- Психологическая культура общения как фактор профессиональной подготовки, М., 2011

Организатор и руководитель восьми крупных Международных научных конференций, в том числе трех конференций «Гуманизм и духовность в образовании» в Нижнем Новгороде, с изданием солидных сборников научных трудов с участием более 500 ведущих ученых России и зарубежья.

Научный руководитель аспирантов и консультант докторантов и соискателей ученых степеней по психологии. Под его научным руководством выполнены и защищены 50 диссертаций кандидатов и докторов наук.

Любимый стих и эпиграф моей жизни «Кто думает, что он знает что-нибудь, тот ничего еще не знает так, как должно знать; Но кто любит Бога, тому дано знание от Него» (1Кор.8, 2,3). Мое жизненное кредо отвечает принципу 24/7 - служение Господу и христианскому образованию, образованию вообще, призванному просветить образ Божий в человеке. Как богатство начинается с Бога, так и образование начинается с образа, и русские слова, обозначающие эти понятия, как нельзя лучше это иллюстрируют. Отец пятерых детей (трех дочерей и двух сыновей), дедушка четырех внуков.



Рышкова Людмила Михайловна

г. Курск

Кандидат педагогических наук, доцент.



Савич Игорь Михайлович

г. Санкт-Петербург

Доктор биологических наук, директор Фонда «Конкордия» содействия просвещению и духовному развитию общества на основе христианских ценностей. Родился в Алма-Ате в 1950 году, окончил в 1972 году биологический факультет Казахского государственного университета. В 1976 году, защитил кандидатскую диссертацию в Институте ботаники Академии Наук Казахской ССР, и в 1992 году защитил докторскую диссертацию по биохимии в Институте биохимии АН СССР (г. Москва). С 1980 работал старшим научным сотрудником, начальником лаборатории первичной структуры белка во Всесоюзном научно-исследовательском институте молекулярной биологии в г. Новосибирске. Преподавал на кафедре биофизики в Казахском государственном университете. В 1992 году обратился к Богу и в 1996 г. окончил пастырский факультет Библейского института союза ЕХБ в г. Алма-Ате. С 1994 по 2007 возглавлял Библейское общество Казахстана в г. Алма-Ате, преподавал в Библейском институте союза ЕХБ Основы креационизма, Христианское руководство, Философские аспекты апологетики. В 2007-2008 гг. работал Проректором Санкт-Петербургского христианского университета.

Автор более 130 научных трудов и изобретений. Сфера научных интересов: информационная биохимия, философия естественных наук, креационизм.

Библия является самой важной Книгой на земле и содержит наивысшие стандарты нравственных и этических принципов, воспитания, семейных взаимоотношений.



Савушкин Сергей Павлович

г. Москва

Руководитель отдела компьютерных технологий Русско-Американского Института, евангельский христианин.



Северин - Мрачковская Людмила Васильевна

г. Киев, Украина

Кандидат философских наук, доцент кафедры философии.

ГВУЗ «Киевский национальный экономический университет имени Вадима Гетьмана»



Сманцер Ирина Николаевна

г. Курск

Аспирантка кафедры психологии образования и социальной педагогики.



Спичак Александр Иванович

г. Курск

Кандидат технических наук, специальность «Управление в социальных и экономических системах». Магистр техники и технологии, специальность «Биомедицинские и информационно-технические аппараты и системы». Ученый секретарь Научного Библейского центра «Апологет».

Христианин. Верю, что только руководствуясь библейскими принципами возможно жить в мире с самим собой и Богом.



Сущения Бронислав Георгиевич

г. Курск

Генеральный директор ООО «Курчатов-парк», соискатель кафедры философии Курского Государственного Университета.


Федичкин Александр Васильевич
г. Москва

Магистр искусств, педагог, музыкальный критик (Государственный музыкально-педагогический институт им. Гнесиных), специалист в области государственно-конфессиональных отношений (Российская академия государственной службы при Президенте РФ), пастор церкви Евангельских христиан, президент Совета христианских евангельских церквей.


Федоров Андрей Викторович
г. Курск

Кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой прикладной информатики и математики Курского института менеджмента, экономики и бизнеса.

Научные интересы: математические модели и математические методы в экономике и управлении; разработка и исследование модели поведения фирмы, модели поведения потребителя; изучение модели управления запасами; построение непрерывных аппроксимаций моделей экономического цикла. Читаемые курсы: математические дисциплины, исследование операций и математические модели для бакалавров направлений «Прикладная информатика», «Экономика», «Менеджмент». Математические модели в теории управления для магистров направления «Менеджмент».

Православный христианин.


Фёдорова Елена Ивановна
г. Курск

Кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой общей фундаментальной подготовки Курского института менеджмента, экономики и бизнеса. Автор ряда монографий, учебно-методических работ и научных статей по юриспруденции и управлению экономикой. В 2009 году успешно защитилась в Курской государственной сельскохозяйственной академии имени профессора И.И. Иванова

по теме: «Совершенствование и развитие системы управления персоналом на сельскохозяйственном предприятии в условиях кризиса».

Православная христианка.


Шабанова Мария Николаевна
г. Курск

Кандидат педагогических наук, доцент.


Шелковая Наталья Валерьевна
г. Харьков, Украина

Кандидат философских наук, доцент кафедры политологии, социологии и культурологии Харьковского национального педагогического университета им. Г.С. Сковороды.

Что сегодня волнует меня? Люди, которые из подобия Бога превратились в приделки компьютеров и мобильных телефонов, в юзеров, запутавшихся во Всемирной Паутине – Интернете, которые предпочли живому Божественному миру виртуальный компьютерный мир, живому за-душевному человеческому общению – виртуальные сетевые сообщества. Трагедия людей со времен Христа (и раньше!) и до сегодняшнего дня состоит в том, что «...они видя не видят, и слыша не слышат, и не разумеют... Ибо огрубело сердце людей сих (курсив мой – Н.Ш.)» (Мт. 13:13, 15). Огрубело сердце... И я стучусь в их души и сердца, пытаюсь открыть их глаза навстречу прекрасному живому Божественному миру, навстречу с живыми людьми и природой.



НАУЧНЫЙ БИБЛЕЙСКИЙ ЦЕНТР «АПОЛОГЕТ»

www.apologet.ru

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в Десятой Международной научно-практической конференции **Эффективное лидерство в семье, церкви, обществе. Духовно-нравственные аспекты**, которая состоится 3-4 октября 2014 г. в Курском институте менеджмента, экономики и бизнеса (г. Курск, ул. Радищева 35).

Происходящее в современном обществе указывает на серьезный кризис лидерства в различных сферах жизни. Это обуславливает необходимость дальнейшего изучения феномена лидерства и анализа причин неэффективного и/или безнравственного лидерства. Ставя перед собой задачу целостного преобразования общества, достижения личного или организационного успеха, нам необходимо обозначать смысловые и ценностные ориентиры, оценивать существующие теории и практики лидерства, взять на себя ответственность за результаты своей деятельности и приложить максимум усилий для оказания благотворного влияния ради благополучия нашего окружения.

Для участия в конференции приглашаются философы, теологи, аналитики, священнослужители, врачи, педагоги, психологи, социологи, журналисты, политики, бизнесмены и другие специалисты.

Вопросы для обсуждения и дискуссий:

Эффективное и нравственное лидерство в современном обществе: критерии, оценки, рекомендации и прогнозы

Целостный подход к лидерству

Новые теории и модели лидерства

Лидерский потенциал современной молодежи

Роль лидеров и последователей в лидерстве

«Власть» и «авторитет» как категории лидерства

Духовные основы эффективного лидерства

Лидерство и изменения

Политическое лидерство

Лидерство и гражданская позиция

Социальная ответственность как выражение лидерства

Лидерство как междисциплинарный дискурс

Лидерство и мировоззрение человека

Лидерство в российском контексте

Личное лидерство

Лидерство в организациях

Лидерство через СМИ

Лидерство в бизнесе

Лидерство в семье

Лидерство в религиозных объединениях

Лидерство в образовательных учреждениях

Конференция организуется Научным библейским центром «Апологет» и Курским институтом менеджмента, экономики и бизнеса при участии Высшей школы лидерства Санкт-Петербургского христианского университета и Христианского центра «Мирт» в рамках постоянно действующего Международного симпозиума «Путь, истина и жизнь». Планируется работа секций: Философия, религия; Медицина, психология; Педагогика, социология; Экономика, бизнес; Этика, культура.

Предусмотрено издание Альманаха материалов конференции.

Для участия в конференции до 10 сентября необходимо предоставить на E-mail-адрес: centr@apologet.ru

1. Ф. И. О., краткие сведения об авторе, мировоззренческое заявление, адрес, телефон, e-mail (файл №1)

2. Текст доклада (файл №2). Включает (NB!): Фамилию, имя отчество автора (полностью), название доклада, текст доклада. Объем доклада до 15 000 знаков. Шрифт - TimesNew Roman, обычный. Размер шрифта – 11. Выравнивание – по ширине. Межстрочный интервал – одинарный. Каждый новый абзац начинается с красной строки. Красная строка - 1,25 см, интервалы перед и после абзаца равны нулю ПТ. Поля: слева 3 см, сверху 2 см, справа 1,5 см, внизу 2 см. Библиография, ссылки и примечания приводятся единым списком в конце доклада.

3. Фото автора (файл №3). Формат Jpeg (jpg). Размер - не менее 1 МБ. Изображение должно быть четким.

О принятых заявках и внесенных в программу докладов участники будут оповещены до 15 сентября 2014 года.

Темы ранее проведенных конференций:

«Вызов постмодернизма: Есть ли достойный ответ?»

«Человек и общество 21 века. Идеи и идеалы»

«Время и вечность в науке, религии, культуре»

«Семья, воспитание, нравственность и культура в контексте глобализма»

«Личность, религия и общество в условиях системного мирового кризиса»

«Мировоззренческая обусловленность в науке, образовании, медицине и социальной практике»

«Семейные ценности – фундамент гражданского общества»

«Картина мира и судьба человека. Как смена парадигм в науке и культуре влияет на образ жизни»

«Истина, добро и красота в постсовременной картине мира»



Время вспомнить Основы христианской веры

Приглашаем вас ознакомиться с «**Основами христианской веры**» по беседам, рассылаемым по почте или онлайн на сайте GTGold.ru.

Обсуждаются темы: Что такое христианство, что такое Священное Писание, Сотворение мира и многое другое.

Заявки можно отправить на наш электронный: konkordiaspb@mail.ru ,
почтовый адрес: Фонд «Конкордия», а/я 55, Санкт-Петербург, 199004. Россия
или отправить SMS-сообщение на номер: +7 911 821 70 02.

Партнеры, оказавшие содействие в организации и проведении конференции:

Воронин Е.И.

Лихих П. Ю.

Лихих Ю.И.

Смотров В.Д.

Федичкин А.В.

Чибисов Л.Н.

Церкви ЕХБ «Благодать» и «Любовь Христова» (г. Курск), «Преображение (п.К.Либкнехта, Курская обл.)

Для заметок

[illegible]

ИЗДАНИЕ НАУЧНОЕ
МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

**«Истина, добро и красота
в постсовременной картине мира»**

Альманах
Выпуск 9

Ответственная за выпуск
Коровина Е.А.

Макет и верстка
Лукина Л.Г.

Дизайн обложки
Меньшикова А.Н.

Подписано в печать
Формат 60х84/8.
Уч.-изд. л. 13.02.
Уч.-печ. л. 18.37
Тираж 150
Заказ № 044

Издательство
Курского института менеджмента,
экономики и бизнеса
www.mebik.ru

Научный библейский центр «Апологет»
www.apologet.ru

Отпечатано
ИП Булгакова Е.В.
г. Курск, ул. Заводская 43, кв.27